எழுதப் படிக்கக் கற்பித்தல்

வில்லியம் எஸ். கிரே

யுனெஸ்கோவுடன் கூட்டுறவுக்கான
இந்திய தேசியக் குழு, புதுடில்லி
தன் மொழிகள் புத்தக டிரஸ்ட், சென்னை-10
கிய நிறுவனங்களின் இணைந்த வெளியீடு.

எழுதப் படிக்கக் கற்பித்தல்

வில்லியம் எஸ். கிரே

யுனெஸ்கோவுடன் கூட்டுறவுக்கான
இந்திய தேசியக் குழு, புதுடில்லி
தென் மொழிகள் புத்தக டிரஸ்ட், சென்னை-10
ஆகிய நிறுவனங்களின் இணைந்த வெளியீடு.

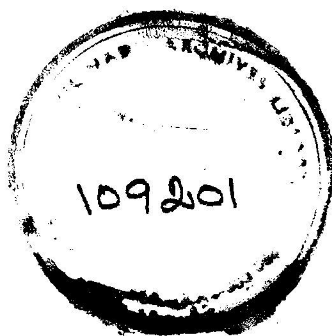
Tamil
First Edition 1000 Copies
March 1968.

EZHUTHAP PADIKKAK KARPITHAL
Tamil Version of
THE TEACHING OF READING AND WRITING
By WILLIAM S. GRAY

Price : Rs. 10-00

This book has been translated into Tamil by a committee consisting of Sri. G. R. Damodaran (chairman), Sri. B. R. Krishnamurthi, Dr. T. Koil Pillai and Sri. M. R. Bhoopathy of P. S. G. Arts College, Coimbatore.

Published by The Indian National Commission for Co-operation with UNESCO, Ministry of Education, Government of India, New Delhi in the year 1968, in collaboration with
SOUTHERN LANGUAGES BOOK TRUST,
441, Poonamallee High Road,
Kilpauk, Madras-10.



Printed at Jeevan Press, Madras-5. (1298)

இன்றியமையாக் கல்வி பற்றிய தனிநூல் வரிசை

எழுதப் படிக்கக் கற்பித்தல்

ஒரு சர்வதேசக் கணிப்பு

(யுனெஸ்கோவின் மூல வெளியீடு)

ஆசிரியர் : வில்லியம் எஸ். கிரே

(மூல உரை - ஆங்கிலம்)

தமிழாக்கம் :

இந்திய அரசாங்கம், கல்வியமைச்சுவின் பகுதியான யுனெஸ்கோவோடு இணைந்து இயங்கும் இந்திய தேசியக் குழுவின் உதவிபெற்று

பூ. சா. கோ. கலைக் கல்லூரியின் நெறியாளர்
திரு. ஜி. ஆர். தாமோதரன், B.Sc., (Elec.) B.Sc., (Mech.) M.I.E., M.L.C.,
அவர்கள் தலைமையிலும்,

முதல்வர் திரு. போ. ரா. கிருஷ்ணமூர்த்தி, M.A., L.T.
அவர்கள் மேற்பார்வையிலும்,

நூலாசிரியரின் முன்னாள் மாணவர்
திரு. தி. கோயில்பிள்ளை, M.A., M.Ed. Ph.D.,
அவர்களால் தமிழாக்கப்பட்டு,

விரிவுரையாளர் திரு. மா. ரா. பூபதி, M.A.,
அவர்களால் தமிழ் செப்பனிடப்பட்டு

தென் மொழிகள் புத்தக டிரஸ்டினால்
1968ஆம் ஆண்டு வெளியிடப்பட்டது.

பொருளடக்கம்

முகவுரை

யுனெஸ்கோ நிலேயம் எழுத்தறிவிப்பை வளர்ப்பதில் கொண்டுள்ள அக்கரையை யறிந்த யாவருக்கும், யுனெஸ்கோவின் திட்டத்தைச் செயல் படுத்த இந்நூல் மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்தது என்பது தெரியும். எழுதப் படிக்க அறிதல் சமூக பொருளாதார உயர்வை ஏற்படுத்துவதற்கு எத்துணையளவு முக்கிய பங்கு கொள்கிறது என்பதை விவாதிக்கத் தேவை யில்லே. தற்போது பொதுவாக அனைவரும் இந்த உண்மையை ஒத்துக் கொள்கின்றனர். குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்க்கும் எழுதப்படிக்கக் கற் பிக்க தேசீய நிலேயிலும், வட்டாரநிலேயிலும், சர்வதேச நிலேயிலும் எடுக்கப் படும் முயற்சிகள், சமூக அல்லது இன்றிமையாக் கல்வி மூலம் சிறந்ததொரு உலகை உருவாக்கலாம் என்னும் நம்பிக்கைக்கும், இவ்வுண்மையைப்பற்றி மனிதனது மனசாட்சி விழிப்புடனுள்ளது என்பதற்கும் சிறந்த அத்தாட்சி யாகும்.

ஆனுல் ஒரு கருத்தைச் செயல்படுத்தவேண்டும் என்று ஒத்துக்கொள் வதும், அதை நடைமுறையில் செயலாற்றுவதும் ஒரே காரியம் ஆகா. மனித உரிமைகளைப்பற்றிய அனைத்துலக வெளியீட்டின் 26 (1) ம் பிரிவில், ''ஒவ் வொருவருக்கும் கல்வி பயில உரிமையுண்டு'' என்று குறிக்கப்பட்டுள்ளது. இருப்பினும் எத்தகைய கல்வி புகட்டுவது? எத்துணையளவு அக்கல்வியைத் தருவது? எவ்வித முறைகளைக் கொண்டு கற்பிப்பது? என்றெல்லாம் எழும் வினுக்களுக்கு விடை யளிப்பதில் கருத்து வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. யாவரும் எழுதப் படிக்கப் பயிலவேண்டும் என்று அனைவரும் பொதுவாக ஒத்துக்கொள்கின்றனர். இருப்பினும், குழந்தைகள், முதியோர் ஆகியோருக் கான எழுதப் படிக்க அமைக்கும் திட்டங்களின் நோக்கங்களைப் பற்றியும், கற்பிக்கும் முறைகளைப் பற்றியும் சென்ற எண்பது ஆண்டுகளாக முக்கிய மான கருத்து வேறுபாடுகள் இருந்து வந்திருக்கின்றன.

இவ்வினுக்களுக்கு முடிவான விடையளிக்க இந்நூல் முயற்சிக்கவில்லே. தொடக்கப் பகுதி தெளிவுறுத்துவதுபோல், நடைமுறைப் பயிற்சிகளை ஆய்ந்து நோக்குவதற்கும், கிடைத்துள்ள ஆதாரத்தைக் கொண்டு பயனுகும் பயிற்சி முறைகளின் திறனை மதிப்பிடுவதற்கும், இத்துறைக்கு முக்கிய பயன ளித்துள்ள அனுபவம், ஆராய்ச்சி ஆகியவற்றின் விளைவுகளை கல்வி புகட்டு வோர்க்கும், நிர்வாகிகளுக்கும் பயன்படும் முறையில் தொகுத்து வழங்குவ தற்குமே இந்நூல் முயற்சிக்கிறது.

இந்நூல் நாலாண்டுகளின் முயற்சியின் இறுதி விளைவாகும். தொடக் கப் பகுதியில் குறித்தவண்ணம் நூலாசிரியர், யுனெஸ்கோ அலுவலகத்தவர் ஆகியோரின் முயற்சி மட்டுமின்றி, பல தேசீய நிலேயங்கள், தனிநபர்கள் ஆகியோர் தமது முதிர்ந்த அனுபவத்தைக் கொண்டு அளித்த ஆலோசனை கள், திறனுய்வுடன் கூடிய கருத்துக்கள் ஆகியவற்றின் உதவியும் கொண்டு, 1953-ஆம் ஆண்டு யுனெஸ்கோ வெளியிட்ட முன்னேடி அறிக்கைக்கும் மேற்பட்டு விரிந்து இவ்வறிக்கை உருப்பெற உதவியன. இதில் ஒத்துழைத்த

அனைவரின் பெயரையும் குறிப்பிடில் நீளும். அவர்களனைவருக்கும் எம் நன்றி உரித்தாகுக. அவர்களது ஒத்துழைப்பு இல்லாவிடில் இந்நூலுக்கு ஏற்பட்டுள்ள கருத்து உரம் இத்துணையளவு அமைந்திருக்க இயலாது என்பது உறுதி.

யுனெஸ்கோவோ, அல்லது நூலாசிரியரோ இந்நூலில் தரப்பட்டுள்ள ஆலோசனைகளும், பரிந்துரைகளும், முற்றும் முடிவான கருத்து உரம் பெற்றவை என்று வலியுறுத்த இயலாது. இந்தத் துறையைப் பொருத்தவரை, கிடைத்துள்ள அறிவுத் தொகுப்பில் குறைபாடுகள் பல உள. இக்குறைபாடுகள் நீங்க, மேலும் ஆராய்ச்சிகள் மேற்கொள்ளப்படுதற்கு இந்நூல் வழி காட்டியாகவும், உந்துகோலாகவும் அமையவேண்டும் என்பது எமது ஆசியாகும்.

இந்நூல், ஆங்கிலத்திலும், பிரெஞ்சு மொழியிலும், ஸ்பானிய மொழியிலும் வெளியாகியிருக்கிறது. ஆங்கிலத்திலுள்ள மூலஉரை, பிற மொழிகளில் ஓரளவு மொழி பெயர்க்கப்பட்டும், அந்தந்த நாட்டின் தேவைக்கும் மொழிக்கும் ஏற்ப நிபுணர்கள் உதவியுடன் மாற்றியமைக்கப்பட்டுமுள்ளது. இந்நூல் தமிழாக்கப் படுதலும் அவ்வாறான முயற்சியின் ஒரு விளைவுதான். கல்வி புகட்டுவோர் நிர்வாகிகள் ஆகியோரின் சிந்தனைகளைத்தூண்டுவதற்கும், பயிற்சி முறைகள் அமைப்பதற்கும் இந்நூல் உடனடியாகப் பயன்படுவதுடன், பல மொழி ஆசிரியர்கள் இந்நூலை அடிப்படையாகக் கொண்டு, ஆசிரியர்க்கான கையேடுகள் உருவாக்க இது பயன்படும் என்பதும் யுனெஸ்கோவின் அவா.

தொடக்கப் பகுதியில் குறித்தபடி, எம் மொழியில் முதலில் கற்க வேண்டும், தாய் மொழியிலா, அல்லது பிற மொழியிலா, என்பதைப் பற்றி நடைபெற்ற முன்னோடி ஆராய்ச்சிகளைத் தொடர்ந்து இவ்வாராய்ச்சி நடைபெற்றது. அவற்றைத் தொடர்ந்த அடுத்த கட்டம் இவ்வாராச்சியாகும். எம்மொழியில் கற்பித்தல் வேண்டும் என்றும், எம் முறையில் கற்பித்தல் நடைபெற வேண்டும் என்றும் ஆய்ந்த பின்னர், அடுத்தபடியாகத் தேவைக்கேற்ற தகுதி பெற்ற ஆரம்பச் சுவடிகள், நூல்கள் ஆகியவற்றை உருவாக்குதலைப்பற்றி ஆராயவேண்டும். இம் முயற்சி ஆரம்பமாயுள்ளது. இனி வரும் திட்டங்களில் இது வளரும்.

இறுதியாக, இந் நூல், ஆசிரியரை நீக்கிவிட்டு அவருக்குப் பதிலாகப் பயன்படும் என்ற நோக்கத்துடன் உருவாக்கப் படவில்லை என்பதை வெகு தெளிவாக வலியுறுத்தவேண்டும். எந்த முறைகளைப் பின்பற்றி கற்பித்தாலும், இறுதியில் ஆசிரியர் மட்டுமே, தமது சமுதாய உதவி பெற்று இவ்வியக்கத்திற்கு வெற்றியோ தோல்வியோ தேடித்தர முடியும்.

யுனெஸ்கோ, இந்நூலின் தலைசிறந்த ஆசிரியரான சிக்காகோ பல்கலைக் கழகக் கல்வித்துறை பேராசிரியர் டாக்டர் வில்லியம் எஸ். கிரே அவர்களுக்கு நன்றி கூற விரும்புகிறது. அவர் இத்துறையுடன் 1918-ம் ஆண்டிலிருந்தே தொடர்பு கொண்டு சிறப்பு எய்தியவர். சிக்காகோ பல்கலைக் கழகக் கல்வித் துறைத் தலைவர், அத்துறையின் மூலப் பொருள்களில் பயன்படுபவை யனைத்தையும் நூலாசிரியரின் ஆராய்ச்சிக்காக அவருக்கு உதவியமைக்கு அவருக்கும் எம் நன்றி. மேலும், பற்பல உதவியாளர்களும், ஆசிரியரும், பிரசுரிப்போரும் இந்நூல் வெளியிட முன் வந்தனர். அவர்களனைவருக்கும் எம் நன்றி உரித்தாகுக.

தொடக்கவுரை

மக்களனைவரும் எழுதப் படிக்க அறிதல் வேண்டும் என்று யாவரும் விரும்புகின்றோம். ஆனாலும் சமுதாயம் இக்கருத்தை ஒரு முகமாக ஒப்புக் கொண்டது சமீப காலத்தில் தான் என்பதை தற்போது இந்த நோக்கத்தை முழுமனதோடு ஒப்புக் கொள்ளும் பெரும்பான்மையோர் மறந்து விடுகின்றனர். ஏனெனில் இந்த இயக்கத்தில் ஈடுபட்ட முன்னோடிகள் பத்தொன்பதாவது நூற்றாண்டிலும், இந்நூற்றாண்டின் முற்பகுதியிலும் கூட இதனைப் பற்றிய அக்கறையின்மையையும் எதிர்ப்பையும் முன்னேறிய நாடுகளிலும் மேற்கொள்ள வேண்டியதாயிருந்தது. அதன் காரணம், ஒரு வேளை இதில் தீவிரமாய் ஈடுபட்டவர்கள் எழுத வாசிக்க அறிதல் மூலம் மட்டும் அறியாமை, நோய், ஏழ்மை ஆகியவற்றினின்று மக்களை விடுவிக்க இயலும் என்று தவறாக எண்ணியிருக்கக்கூடும். ஒருவேளை, அதன் விளைவாக எழுத, வாசிக்கும் ஆற்றல்கள் மீது மட்டும் தங்கள் கருத்தைச் செலுத்தி, அவற்றை நாட்டின் நலனுடனும், சமூக வளர்ச்சியினுடனும்,ஜனநாயக முன்னேற்றத்தினுடனும் தொடர்பு படுத்தாமலிருந்திருக்கக் கூடும். ஆனால் அறிவின்மை, வறுமை, நோய் ஆகியவற்றின் நிர்ப்பந்த நிலைமையை உணர்ந்த தலைவர்கள் எழுதவாசிக்க மட்டும் அறிந்திருக்கிறார்கள். தனிப்பட்ட மனிதன் நலனுக்கும், சமுதாயத்தின் நலனுக்கும், குழுக்கள் ஒன்றோடொன்று தொடர்பு கொள்வதற்கும் அது இன்றியமையாத ஒரு ஊன்றுகோல் என்று மட்டும் நாம் எண்ண வேண்டும். எழுதப் படிக்கும் அறியாமையைக் குறைக்கும் வேலையில் ஈடுபடும் ஆசிரியர்கள் எத்துணை கடினமான ஆக்க வேலை செய்ய வேண்டிய திருக்கிறது என்பதை இனிவரும் பகுதிகள் தெளிவு படுத்தும். இவ்வாசிரியர்களின் எண்ணிக்கை வரவர அதிகரித்து வருகின்றது. தனி மனிதர் உழைப்பாலும், அரசியல்கள், அகில உலக நிலையங்கள் ஆகியவற்றின் ஒத்துழைப்பாலும், இத்தகைய வேலையில் உள்ள சவாலை ஏற்று முடிவு காண உலகத்தின் மனசாட்சி உந்தப்பட்டு வருவது குறிப்பிடத் தக்கது.

அறியாமையை நீக்குவதற்காக எடுக்கப்பட்டுள்ள முயற்சிகள் மூலம் நாம் தெளிவாக அறிவது யாதெனில், தொன்று தொட்டு செயல்பட்டு வரும் கற்பிக்கும் முறைகளையும், நிலைகளையும், பயன்படுத்துவதால் முன்கூறிய பரந்த நோக்கங்களை எய்துவதில் தோல்வியே ஏற்படுகிறது என்பதாகும். துரதிர்ஷ்ட வசமாக, நவீன வாழ்க்கையில் பயன்படுவதற்கு எத்தரமுள்ள எழுத வாசிக்கும் அறிவு இன்றியமையாதது என்பதைக் கண்டு கொள்ள ஒரு சில ஆராய்ச்சிகளே செய்யப் பட்டுள்ளன. எழுத வாசித்தலைக் கற்பிப்பதற்கு மிகவும் பயன்படும் முறைகளைப் பற்றி சமீபத்தில் வெளியிடப்பட்டுள்ள கருத்துக்கள் மிகவும் வேறு படுகின்றன. முரண்பாடுள்ள உள்நோக்குகளின் அடிப்படையில் இக்கருத்து வேறுபாடு ஏற்படுகின்றது. ஆகவே, இப்பணியில் பங்குபெறும் தலைவர்களும் பணிக்கள அலுவலரும் முழுமை பெற்றதொரு எழுத்தறிவிக்கும் திட்டத்தை உருவாக்கும் முயற்சியில் பெரிதும் இடையூறு எய்துகின்றனர். அதனைத் தவிர்க்கத் தீவிரமாக அடிக்கடி அன்னோர் உதவி நாடுகின்றனர். இந்தப் பரந்த நோக்குகளைப் பெறு

வதில் இதுவரை அடைந்துள்ள அறிவுத் தொகுதியின் சுருக்கத்தை எடுத்தியம்புவதும், அதனை யொட்டி பரிந்துரை செய்வதும், இன்னும் இவற்றை யடுத்து ஆராய வேண்டிய சிக்கல்களைத் தனிப்படுத்துவதும் இந்நூலின் நோக்கமாகும்.

இவ்வாராய்ச்சியின் ஆரம்பம்

இத்தேவைகளைப் பற்றியும், சிக்கல்களைப் பற்றியும் தன் வரலாற்றின் துவக்கத்திலிருந்தே அகில உலக கல்வி அறிவியல் பண்பாட்டுக் கழகம் (யுனெஸ்கோ) மிகுந்த அக்கரை கொண்டுள்ளது. இந்த நிலையம் ஏற்பட்ட சிறிது காலத்திற்குள், அதன் பல்நாட்டு உறுப்பினர்கள் உலகில் குறைந்த வளர்ச்சி பெற்ற பல நாடுகளில் இந்நிலைக்கு ஆதாரமான பல காரணங்களையும், அவற்றுள் குறிப்பாக எழுத்தறியாமையைப் பற்றியும் ஆராய்ந்தனர். இறுதியில் இச்சிக்கல்கள் மிகவும் பங்கம் விளைவிக்கக் கூடியவையென்றும், யுனெஸ்கோ தனக்குண்டான சக்தி, மூலப்பொருள்கள் ஆகிய அனைத்தையும் கொண்டு இப்பிரச்சனைகளுக்குத் தீர்வு காணவேண்டு மென்றும் முடிவு செய்தனர். இப்பரந்த கருத்தையும் ஆக்கப் பணியையும் குறிப்பதற்காக **"இன்றியமையாக் கல்வி"** என்ற சொல் வழங்கப்பட்டது. 1946-ம் ஆண்டிலிருந்து, "இன்றியமையாக் கல்வியை" வளர்ப்பது யுனெஸ்கோவின் மிக முக்கிய பணிகளி லொன்றாயிற்று.

1950-ம் ஆண்டு டிசம்பர் திங்கள் 2-ம் நாள், அகில உலகப் பொது அரங்கு (யு. என். ஓ.) நிறைவேற்றிய 330 (IV) தீர்மானத்தின்படி சுயாட்சி இல்லாத நாடுகளில் எழுத்தறியாமையை நீக்குவதில் நல்ல பயனளிக்கத் தக்க திட்டங்களை யுனெஸ்கோ உருவாக்கி, நிர்வாக அங்கத்தினர்களுக்கு அவற்றைத் தெரிவிக்குமாறு இவ்வகில உலக அறிவியல் கல்வி பண்பாட்டு அரங்கிற்கு ஒரு வேண்டுகோள் விடப்பட்டது.

இவற்றில் ஏற்படக்கூடிய மொழிப் பிரச்சனைகளின் இயல்பை மதிப்பிட பல முன்னோடி ஆராய்ச்சிகள் நடைபெற்றிருந்தன. அவற்றின் முடிவுகள் கிடைக்கப் பெற்றவுடன், 1952-ம் ஆண்டு முதல் 1954-ம் ஆண்டு ஈறுகத் தொடர்ந்து எழுதப்படிக்கப் பயன்படும் முறைகளைச் செயல்படுத்துமாறு 1951-ம்ஆண்டு நடந்த யுனெஸ்கோவின் பொதுக் கவுன்சிலின் ஆறுவது கூட்டத்தில், அதன் பொது நிர்வாக நெறியாளர்க்கு அதிகாரம் வழங்கப்பட்டது. இந்த ஆராய்ச்சி உருப்பெறத் துடங்கியவுடன், அதனை இரு பகுதிகளாகப் பிரித்தனர். ஒன்று, முதல் நிலை புள்ளி விவரத் திரட்டுத் தொகுதியாகும். இரண்டாவது, இறுதி அறிக்கையின் ஆயத்தம் ஆகும். 1952-ம் ஆண்டு கோடையில், பின் குறிக்கப்பட்ட நோக்கங்களுடன் ஒரு விவரத் தொகுப்பு ஆரம்பிக்கப் பட்டது.

அந்நோக்கங்கள் ஆவன

(1) குழந்தைகளுக்கும் முதியோருக்கும் எழுதப் படிக்கப் பயன்படுத்தப் பட்டு வரும் வெவ்வேறு முறைகளைக் கண்டு பிடித்து, அவற்றை விவரிப்பதும், அலசிப்பார்ப்பதும்.

(2) இம்முறைகளின் பயன்படு திறனைக் குறித்து கிடைக்கப் பெறும் புள்ளி விவரங்களனைத்தையும் சேகரிப்பது.

(3) இவ்விவரங்களைப் பார்வையிட்டு கிடைக்கும் கண்டு பிடிப்புகளைத் தொகுத்தல்; முக்கியமாக முதியோருக்கு எழுத வாசிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளை இவற்றின் மூலம் எப்படிச் சீர்படுத்துவ

தெனக் குறிப்பிடல்; இவற்றையொட்டி இனி ஆராய வேண்டிய சிக்கல்களைச் சுட்டல்.

முன்னோடிப் புள்ளி விவரத் தொகுப்பின் விளைவாக, இறுதி அறிக்கையின் இயல்பையும், வரையறையையும் பண்படுத்துதற்கேற்ற மிகப்பல செய்திகள் கிடைத்தன. உதாரணமாக, பல அடிப்படை உண்மைகளும் விதிகளும், எழுத்தறிவிக்கும் திட்டங்களை அமைப்பதற்கும், கற்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்கும், எல்லாவிடங்களிலும் வழிகாட்டிகளாகப் பயன்படும் என்பது தெளிவாயிற்று; பண்பாடு, மொழி ஆகியவற்றின் வேறுபாடுகளுக்கேற்ப கற்பிக்கப்படும் பாட திட்டங்களின் உள்ளடக்கமும், கற்பிக்கும் முறைகளும் வேறுபடுவது நன்மையே என்பது விளங்கியது. ஆகவே, முதலில் எண்ணியவாறு, இறுதி அறிக்கையை அனைத்துலக ஆசிரியருக்கும் ஒருங்கே பயன்படும் கையேடாக அமைப்பது அவ்வளவு உசிதமில்லை என்பது புலனாயிற்று. எனவே, இவ்வறிக்கையால் உலகம் அனைத்தும் பயன்படுத்துதற்குரிய உண்மைகளிலும் விதிகளிலும் கவனத்தை ஈர்ப்பதும் கற்பிக்கும் முறைகளிலும் கல்வித் திட்டங்களிலும் மாறுதல்கள் ஏற்படுத்துதற்குரிய நியாயமான காரணங்களைச் சுட்டுவதும், அவ்வவ்விடங்களில் உள்ள சமுதாயம் தம் தம் தேவைக்கேற்பத் திட்டங்களை உருவாக்குவதற்கு இச்செய்திகளைப் பயன் படுத்திக் கொள்ள ஊக்குவிப்பதும் நன்மையெனத் தோன்றிற்று.

மேலும், நேரடியாய் சேகரிக்கப்பட்ட புள்ளி விவர ஆதாரம் மூலமாக, எழுத வாசிக்கப் பயன்படும் கற்பிக்கும் முறைகளையொட்டி யெழும் சிக்கல்கள் பலவற்றிற்குத் தீர்வு காண்பது சாத்தியமில்லை என்பது இதன் வாயிலாக வெளியாயிற்று. ஆகவே, இயல்பிலேயே சில அடிப்படைப் பிரச்சனைகளைப் பற்றி அபிப்பிராய பேதம் நிலவி வந்தது. நன்மை பயக்கும் முன்னேற்றம் ஏற்படுவது, இச்சிக்கல்களைப் பலமுனைப்பட்ட கோணங்களினின்று வெகு தெளிவாய்ப் புரிந்து கொள்வதையும், அவற்றிற்குத் தீர்வு காண்பதற்குச் சாதகமாக முடிவாக்கப்பட்ட உண்மைகளையும், விதிகளையும் நன்கு அறிந்து கொள்வதையும் அபிப்பிராய பேதமுள்ள திட்டங்களைப் பற்றித் திறந்த மனதுடன் ஆராய்வதையும், பொதுவான சிக்கல்களைத் தீர்ப்பதற்குப் பல குழுக்களிடையே நிலவும் கூட்டுறவையும், அனுபவ வாயிலாக எழுத்தறியாமையை நீக்குவதற்கான திட்டங்களைத் தொடர்ந்து சீர்ப்படுத்துவதையும் சார்ந்துள்ளது.

மேலும் விவரம் புரிந்து செயலாற்றும் தலைவர்கள் மிகவும் தேவையென்பதும் இதினின்று தெரிய வந்தது. குறிப்பாகப் பின்தங்கிய நாடுகளில் எழுத்தறிவிக்கும் திட்டங்களை விரிவாக்கி அமைப்பதற்கும் நிர்வகிப்பதற்கும் பொறுப்புள்ளவர்களுக்கு இவ்விறுதி அறிக்கைப் பயனுள்ளதாயிருக்க வேண்டும் என்று புலமை பெற்றவர்களின் கருத்தரங்குகளில் திரும்பத் திரும்ப வலியுறுத்தப்பட்டது. அத்தகைய அறிக்கை பின்வரும் வகைகளில் திட்டமாகப் பேருதவியாய் இருக்கும் என்றும் நம்பப்பட்டது. முதலாவதாக, உண்மைகள், விதிகள் ஆகியவற்றின் சீர்தூக்கி ஆயப்பட்ட திரட்டு எழுத்தறியாமையைப் போக்கத் திட்டங்கள் அமைப்பதற்கும், கற்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்கும் நம்பகமான வழிகாட்டிகளாக அமையும். இரண்டாவதாக, குறிப்பிட்ட சமுதாயங்களின் தேவைக்கேற்ற விதமாகத் திட்டங்களை நுட்பமாகத் தீட்டுவதற்கும் மாற்றியமைப்பதற்கும், அவற்றை செயலாற்றுவதற்கும், பிரச்சனைகளுக்குத் தீர்வு காணும் முயற்சியில் மக்களை ஊக்குவிப்பதற்கும், இத்தகைய அறிக்கை உதவியாயிருக்கும்.

இம் முயற்சியின் முக்கிய நோக்கங்கள்

இந்த நூலைத் தயாரிப்பதற்குப் பின் குறிக்கப்பட்டுள்ள நோக்கங்கள் ஏற்றுக் கொள்ளப் பட்டன.

1. இவ்வியக்கத்தில் செயல்பட்டு வரும் தலைவர்களுக்கும், தலைவர்களாக இனித்திகழத் தகுதியுள்ளவர்களுக்கும், உலகத்தில் எழுத்தறிவிப்பைப் பற்றிய சிக்கலிலுள்ள பல அம்சங்களைப் பற்றியும், முக்கியமாக எழுத வாசிக்கக் கற்பித்தலுக்கு மிகத்திறன் வாய்ந்த முறைகளைப் பற்றியும் எத்துணையளவு தெளிவான புறநோக்கு அளிக்க இயலுமோ அத்துணையளவு தெளிவு அளிப்பது. இந்நோக்கை நிறைவேற்றுவதற்கு பின்வரும் குறிப்புகள் மனத்திற் கொள்ளப்பட்டன.

அ) அகில உலகிற்கும் பயன்படும் மூல உண்மைகள் விதிகள் ஆகியவை பற்றியும், மேலும் ஆராயப்படத் தகுதியுள்ள குறிப்பிட்ட சிக்கல்களைப்பற்றியும், தனிப்பட்ட சமுதாய வித்தியாசத்திற் கேற்ப கற்பிக்கும் முறைகளில் மாறுதல் ஏற்படுத்துவதற் குண்டான நியாயமான கூறுகளைப் பற்றியும், உள்ள பொருத்தமுள்ள செய்திகளை ஒழுங்குபடுத்துவது.

ஆ) கண்டு பிடிப்புகளைச் சீராக எடை போடுதல்.

இ) எல்லோருக்கும் வழக்கில் பயன்படும் வழிகாட்டக்கூடிய உண்மைகள் விதிகள் ஆகியவற்றை ஒன்றுகத் தொகுத்தல்.

2. இந்தப் பொதுவான உண்மைகள், விதிகள் ஆகியவற்றோடு இணைந்ததும், தனிப்பட்ட சமுதாயங்களின் தேவைகளுக்கும், நிலைமைகளுக்கும் ஏற்ற முறையில் அமைக்கப் பட்டவையுமான எழுத்தறிவுத் திட்டங்களை உருவாக்க வழிகாட்டவும், நடைமுறை ஆலோசனைகளை யளிக்கவும் உதவுதல்.

3. உலகில் எங்கணும் எழுத்தறிவைப் பரப்புவதற்கு உதவக்கூடிய, ஆனால் இன்னும் ஆராயப்படாத சிக்கல்களின் இயல்பை வரையறுத்தலும், அவற்றிற்கு முடிவு காணும் சாத்தியக் கூறுகளைக் கவனித்தலும்.

பின்வரும் விவாதத்தில் இந்த நோக்கங்களை மேலும் உன்னிப்பாக நோக்குவோம்.

இவ்வாராய்ச்சியின் வரையறை

உலகின் பின் தங்கிய பகுதிகளில் அதிக உதவி மிகவும் அத்தியாவசியமாகத் தேவைப் படுதலாலும், அங்கு தீர்வுகாண வேண்டிய சிக்கல்கள் மிகத் தீவிரமாய் ஆராயப்பட வேண்டியனவாய் இருப்பதாலும், இவ்வறிக்கையில் அப்பகுதிகளில் காணப்படும் சிக்கல்கள் மீது குறிப்பாகக் கவனம் குவிக்கப்படுகின்றது. இங்கு கூறப்பட்டுள்ள கருத்துக்கள், ஆதாரக் கல்வி, சமுதாய அபிருத்தி, சமூகக் கல்வி, முதியோர் கல்வி, தேசிய எழுத்தறிவிப்பு இயக்கங்கள் என்றெல்லாம் பல்வேறு பெயர்களால் அழைக்கப்படும் இதைப் போன்ற பல்வேறு இயக்கங்களுக்கும், முயற்சிகளுக்கும் சம வலிவுடன் பொருந்தும்.

எழுத்தறிவிப்புத் திட்டங்களில் பலவிதமான கற்கும் செயல்கள் உள்ளடங்கி யிருந்த போதிலும், இந்த ஆராய்ச்சியில் எழுதுவதைப் பற்றியும் வாசிப்பதைப் பற்றியும் குறிப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. உடனடியாயும் அத்தியாவசியமாயும் உள்ள பல தேவைகளையடுத்த பலவிதமான பயிற்சிகள் அடிக்கடி தேவைப்படுகின்றன என்றும், எழுத்தறிவிப்பை வளர்ப்பதற்கு வாசித்தல், எழுதுதல், கவனித்துக் கேட்டல், வாய் மொழியாலும் எழுத்தாலும் கருத்தை வெளியிடல் ஆகிய எல்லா மொழிக் கலைகளும்

பயன் படுகின்றன என்றும் உணரப்பட்டது. இவற்றில் ஏதாவதொன்றில் ஏற்படும் வளர்ச்சி, பிறவளர்ச்சிகளால் மாறுவதுடன், பிறவளர்ச்சிகளை மாற்றச் செல்வாக்கு கொள்கின்றது என்று அனுபவமும் ஆராய்ச்சியும் தெளிவாய் எடுத்துக் காட்டுகின்றன. ஆதலால் மொழிக் கலைகளிலுள்ள பல செயல்களுக் கிடையேயுள்ள உடன் தொடர்பு அடிக்கடி இவ்வறிக்கையில் குறிக்கப்பட்டுள்ளது.

எழுதப் படிக்கக் கற்பதில், ஆரம்ப வளர்ச்சி தாய் மொழியிலேயே அதிக துரிதமாய் ஏற்படுகிறது என்று ஆராயச்சிகள் வெளிப்படுத்துவதால், தாய்மொழியால் எழுத்தறிவித்தலை எங்ஙனம் வளர்ப்பது என்பதைப் பற்றி மட்டிலுமே இதில் ஆராயப்படுகின்றது. உலகின் சில பகுதிகளில் தாய் மொழியைக் கற்றுக் கொள்வது பிறிதொரு இரண்டாவது மொழியில் எழுத வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்வதற்கு முதல் படியாக இருக்கிறது. இரண்டாவதொரு மொழியில் எழுதப்படிக்கும் திறனை வளர்ப்பதையொட்டிய சிக்கல்கள் முக்கியமானவை யென்றாலும் அவை இவ்வறிகையில் கருதப்படவில்லை. ஏனெனில், அப்பிரச்சனைக்கெனத் தனிப்பட்ட ஆழ்ந்த ஆராய்ச்சி தேவைப்படுகிறது. மற்றும், எழுதப் பெறாத மொழிகளுச்கு, எழுத்து வடிவம் அளிப்பதைப் பற்றியுள்ள சிக்கல்களை ஆராயும முயற்சியும் இதில் இல்லை. அது நுட்பம் மிக்கதாகையால், தனிப்பட்ட நுண்ணறிவாளர்கள் கவனத்திற்கு இம்முயற்சியை விட்டு விடுதல் நலம் என்று எண்ணப்பட்டது.

ஒரு சமுதாயத்தில் எழுதப் படிக்கத் தெரிந்த மக்கள் சாதாரணமாக எத்தகைய எழுதும் படிக்கும் செயல்களில் ஈடுபட எதிர்பார்க்கப் படுகிறார்களோ, அவற்றில் ஈடுபடும் திறனை வளர்ப்பதில் ஏற்படும் பிரச்சனையின்மீது இவ்வாராய்ச்சி குறிப்பாகக் கவனம் செலுத்துகிறது. சமுதாயத் தலைவர்களாக இனி வரக் கூடியவர்களுக்கு இன்னும் அதிகத் திறன் தேவைப்படுகிறது; ஆனால், அவர்களுக்குத் தேவையான கூடுதலான பயிற்சியைப் பொதுவாக உயர்நிலைப் பள்ளிகளும், ஏனைய முதியோர் பயிற்சி நிலையங்களும் அளிக்கின்றன.

மேலும், இவ்வாராய்ச்சி முக்கியமாக முதியோரைத் தழுவியது. இருந்த போதிலும், ஆராய்ச்சிகளில் பெரும்பாலானவை குழந்தைப் பருவ நிலையிலுள்ளவர்கள் எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளும் போது எழும் பிரச்சனைகளை யொட்டி யிருத்தலால், அவற்றைப் பற்றி அடிக்கடி குறிப்புத் தரப்பட்டுள்ளது. இதன்றி, இறுதியில் எழுத்தறிந்த உலகின் முக்கிய நம்பிக்கை குழந்தைகளின் கல்வியையே சார்ந்துள்ளது என்பது எமது உறுதியான கருத்து. ஆதலால், குழந்தைகளுக்குரிய எழுத்தறிவுத் திட்டங்களைப் பற்றிய சிறப்புப் பகுதியும் இவ்வறிக்கையில் இடம் பெறுகிறது.

வியக்கத் தகுந்த பயனளிக்கும் எழுத்தறிவு புகட்டும் புது முறைகளை இவ்வாராய்ச்சி குறிப்பிடவில்லை. அவ்வாறான முறைகள் இருப்பின், அவை மிகவும் வேண்டப்படுவனவாகும். ஆனால், இவ்வறிக்கை, எழுத்தறிவினை வளர்க்க முன்பும், இன்றும் உள்ள பழக்க முறைகளைச் சீர்தூக்கி ஆராய்ந்து எடை போடுவதற்கும், உள்ள ஆதாரத்தைக் கொண்டு ஆக்க வேலைக்கான ஆலோசனையளிப்பதற்கும் மட்டும் முற்படுகிறது.

இவ்வறிக்கையால் பயன்படக் கூடியவர்கள்

இவ்வறிக்கை குறிப்பாக இன்றியமையாக் கல்வித் திட்டம் நடைமுறையிலிருக்கும் பகுதிகளில், முக்கியமான எழுத்தறிவு திட்டங்களை அமைப்பதற்கும் நிர்வகிப்பதற்கும் பொறுப்புள்ளவர்களின் தேவைக்கு உகந்தது.

அத்தகைய தலைவர் பின் வருவோராவர்.

நெறியாளர்கள், மேற்பார்வையாளர்கள், பாடத்திட்டச் சிறப்பு வல்லுநர்கள், அலுவலாற்றும் ஆசிரியர்களுக்கு ஊக்கமூட்டவும், ஆலோசனை கூறவும், எழுத்தறிவை வளர்ப்பதற்குத் தேவையான சாதனங்களை உருவாக்கவும், தெரிந்தெடுக்கவும் பொறுப்பேற்ற குழுக்கள்;

ஆசிரியர்களை ஆரம்பத்தில் உருவாக்கும் பொறுப்பினையும், அவர்கள் பணியாற்றும்போது தொடர்ந்து அவர்களுக்குப் பயிற்சியளிக்கும் பொறுப்பினையும் கொண்ட ஆசிரியப் பயிற்சி நிறுவனங்களில் பணியாற்றுவோர்;

பயன்படும் எழுத்தறிவிற்குத் தேவையான திறன்களையும் மனப்போக்கையும் குழந்தைகளிலும் முதியோரிலும் ஏற்படுத்தும் நோக்கத்துடன், எழுதுதல் வாசித்தல் ஆகியவற்றைப்பற்றி எழுதப்படும் பாடப்புத்தகங்கள், தொழில் நுட்பப் புத்தகங்கள் ஆகியவற்றை எழுதும் ஆசிரியரும், வெளியிடும் பிரசுரிப்போரும்;

தலைமைப்பீடம் வகிக்கும் தலைசிறந்த ஆசிரியரும், இவ்வறிக்கையில் உள்ள கண்டு பிடிப்புகளையும், ஆலோசனைகளையும் தங்கள் சமுதாயத்தின் தேவைக்கேற்ற பயன்படும் திட்டங்களாக உருக்கொடுக்கப் பொறுப்பேற்று செயலாற்றக்கூடிய தலைவர்களும் ஆவர்.

ஆராயப்பட்ட முக்கியப் பிரச்சனைகள்

முதல்நிலை அறிக்கையின் மூன்று நோக்கங்களினின்று எழும் சிக்கல்களை இவ்வறிக்கை முதலில் அணுகுகிறது. வேலை வளர, வேறு முக்கியச் சிக்கல்களும் வெளியாயின; அலுவல் திட்டம் இடம் கொடுத்தவுடனே, அவற்றை ஆராய்வதற்கு ஒழுங்குகள் செய்யப்பட்டன. இந்த அறிக்கையின் அடிப்படை நோக்கத்தை மாற்றி, குறிப்பாகத் தலைவர்களின் தொகுதிக்குச் சிறப்பாக அது பயன்பட வேண்டும் என்ற முடிவு எடுக்கப்பட்டபோது, இன்னும் பல சிக்கல்களைப் பற்றி இவ்வறிக்கை ஆராய வேண்டுமென்பது தெளிவாயிற்று. முதல்நிலை விவரத்திரட்டு வெளியிட்ட பின்னரும், இவற்றில் சிலவற்றை ஆராய ஆரம்பிக்கவில்லை. பின்வரும் உள்ளடக்கச் சுருக்கத்தில், இந்நூலில் எந்த முறையில் முக்கிய வினாவுகள் இடம் பெறுகின்றன என்பது குறிக்கப்பட்டுள்ளது. இதனாலாய நன்மை யாதெனில், பல சிக்கல்களும் எண்ணிடப் படுவதுடன், அறிக்கையின் வரையையும், அது வெளிவரும் வகையையும் பற்றி தெளிவாகிறது.

1. இன்றியமையாக் கல்வியில் எழுதப் படிப்பதின் பங்கு; தேவைப்படும் எழுதப் படிக்கும் தரத்தின் நிலை; உலகம் முழுவதிலும் பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பரப்ப ஆகும் ஆக்க வேலையின் அளவு. இவற்றை ஆராய்வதற்கு எழுதப் படிக்க அறிதலின் தேவையையும், அத்தேவையைத் தீர்க்கும் முறைகளையும் சமூக இயலின் அடிப்படையில் ஊன்றிக் கவனிக்க அவசிய மேற்பட்டது.

2. எழுத்தின் வடிவ வகைகள் காரணமாக வகுக்கப்பட்ட மொழியினங்களும், மொழியியல் வேறுபாடுகள் கற்பிக்கும் முறைகளில் வகிக்கும் செல்வாக்கும்.

3. வாசிப்பதில் பல மொழிகளிலும் உள்ள அடிப்படை இயல்கள் ஒன்றாய் அமைந்துள்ள அளவு. படிக்கக் கற்பித்தலில் உள்ள திட்டவட்டமான சிக்கல்களை விவாதிக்க இடந்தரும் ஒரு பொது கருவூலச் சட்டம் வகுக்க முடியுமா என்பதை அறிய இப்பிரச்சனை ஆராயப்பட்டது.

4. திறம்பட வாசித்தலுக்குத் தேவையான மனப் போக்குகளும்

திறன்களும், அவற்றைப் பெறுதலின் வளர்ச்சியில் ஆள்கூறுகள் வகிக்கும் செல்வாக்கும். பல்வேறு மொழிகளின் அடிப்படை யியல்புகள் ஒன்றென விளங்கிய பின்னர், இவ்வினுக்கள் மிகுந்த முக்கியத்துவம் அடைந்தன.

5. வாசிக்கக் கற்பிக்கப் பயன்படும் முறைகளும், அவற்றை அடி கோலிய கருத்துக்களும், அவற்றில் ஏற்பட்டுள்ள மாறுதல்களும், நூல்களில் கூறப்படும் அவற்றின் நன்மைகளும் குறைபாடுகளும். இப்பிரச்சனைகள் ஆராயப்படும்போது, நடைமுறைப் போக்கை அறியச் சிறப்பு முயற்சி எடுக்கப்பட்டது.

6. வாசிக்கக் கற்பிக்கும் பல முறைகளின் ஒப்புமைப் பயனும், படிப்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதில் செல்வாககு வகிக்கும் விதிகளும், உலகில் எழுத்தறிவினை விரிவாக்க, பயன்படும் எழுத வாசிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளை தெரிந்தெடுப்பதற்கும் வளர்ப்பதற்கும் உரிய அடிப்படையை நிறுவுவதற்காக இப்பிரச்சனைகள் ஆராயப்பட்டன.

7. அனுபவம் மூலமாகவும், கண்கண்ட ஆதாரங்கள் மூலமாகவும் கிடைத்த கண்டுபிடிப்புக்களை யொட்டி ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு ஒழுங்குபடுத்தப் பட்ட வாசிக்கும் திட்டங்களின் இயல்பும் அமைப்பும், நன்றாய் வாசிப்பவரை உருவாக்கக் கவனத்துடன் ஒழுங்குபடுத்தப்பட்டு இணைக்கப்பட்ட கற்கும் செயல்களின் திட்டம் மூலமாக ஆரம்பப் பள்ளியின் முழுவதிலும், பலவகைப் பயிற்சிகள் அளிக்கப்பட வேண்டும் என்று அனுபவம் எடுத்துக் காட்டுகிறது.

8. ஒரு சமுதாயத்தில் எழுதப் படிக்கத் தெரிந்த முதியோர் சாதாரணமாக ஈடுபடும் பல்வேறு படிக்கும் செயல்களிலும் திறனுடன் பங்கு கொள்ள முதியோரை ஆயத்தஞ் செய்யக் கூடிய வாசிக்கும் திட்டங்களின் இயல்பு.

9. அனுபவம் மூலமாகவும், ஆராய்ச்சி மூலமாகவும் அறிந்துணர்ந்து கொண்ட எழுதுவதின் இயல்பை யொட்டிய உண்மைகளும் விதிகளும். எழுதக் கற்றுக் கொள்வது எவ்வாறு என்பதும், அதைக் கற்பிக்கும் முறைகளின் ஒப்புமைத் திறனும்.

10. இக்கண்டுபிடிப்புகளுக்கு ஏற்ப, ஆரம்பப் பள்ளியின் காலக்கெடுவில் குழந்தைகளுக் கொன்றுகிய எழுதும் திட்டங்களின் இயல்பும் அமைப்பும்.

11. முதியோர் தமது தனித் தேவைகளுக்கும் சமூகத் தேவைகளுக்கும் கூடிய அளவு துரிதமாகவும் திறனுடனும் எழுதுவதைப் பயன்படுத்துவதற்கென அமைக்கப்படும் எழுதும் திட்டங்களின் இயல்பு.

12. தனிப்பட்ட சமுதாயங்களின் தேவைக்கென அமைக்கப்படும் எழுத்தறிவிப்புத் திட்டங்களில், முன்குறித்த ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளை எவ்வாறு பயனுடன் இணைப்பது. அத்தியாவசியமென உதவி தேடிப் பல வேண்டுதல்கள் யுனெஸ்கோவுக்கு வருவதால், முதியோர்க்கென்ற திட்டங்கள் மீது கவனம் குவிக்கப்படுகிறது. ஒவ்வொரு சமுதாயத்திலும் தனிப்பட்ட சிக்கல்கள் எழுதுவதால், அதைத் தொடர்ந்து வட்டார அல்லது அதைவிட குறுகிய பகுதிகளில் எடுக்கப்படும் முயற்சி முக்கியத்துவம் அடைகிறது.

செய்திகளின் மூல ஆதாரமும் அறிக்கை வகுத்த முறையும்

இவ்வாராய்ச்சி ஆரம்பமாகுமுன், யுனெஸ்கோவின் கல்வி பரப்பும் இல்லம், உலகின் எல்லாப் பகுதிகளிலிருந்தும், எழுத்தறிவிப்பு கருத்தரங்குகளின் அறிக்கைகள், எழுத்தறிவிப்புத் திட்டங்களின் விளக்கங்கள், முதற் சுவடிகளின் பிரதிகள், பயன்படுத்தப்பட்ட கல்வி புகட்டும் சாதனங்கள், முதியோரை எழுதப்படிக்கக் கற்பித்த குறிப்பிட்ட முயற்சிகளின் முடிவுகளின்

அளவீடுகள், ஆகியவைபோன்ற மிகுந்த மதிப்புள்ள தகவல்களைத் தீட்டியிருந்தது. ஜெனிவாவிலுள்ள அகில உலகக் கல்விக் கழகத்தின் நூல் நிலையம் குறைந்தது ஐம்பது நாடுகளிலிருந்து குழந்தைகளின் பாடப் புத்தகத் தொகுதிகளைச் சேர்த்திருந்தது. முன்னோடி விவரத் திட்டின் ஆரம்ப நிலையில் இவை பயன்படுத்தப்பட்டன. அதன்பின், லண்டன் பல்கலைக் கழகத்திலுள்ள லண்டன் கல்வி நிலையத்தின் சமுதாய வளர்ச்சிச் செய்தி பரப்பும் இல்லம், லண்டனில் உள்ள கிறித்தவக் கல்வி ஆலோசனைக் குழு ஆகியவற்றிடமிருந்து கிடைத்த தகவல்களின் அளவீடுகளும் இக்கண்டுபிடிப்புகளுடன் சேர்த்துக் கொள்ளப்பட்டன.

நூற்றுக்கணக்கான வெளியீடுகள் இருந்தபோதிலும், தலைவர்களுக்கும் பணிக்கள அலுவலகத்தவர்களுக்கும் வினா நிரல்கள் அனுப்பப்பட்டதுடன் அவர்கள் கூடுதலான செய்திகளையும், அறிக்கைகள், பலவகைப்பட்ட வெளியீடுகள் ஆகியவற்றையும் அனுப்புமாறு வேண்டிக் கொள்ளப்பட்டனர். ஆரம்பச் சுவடிகள், பாடப் புத்தகங்கள், எழுத்தறிவிப்பை யொட்டிய சிக்கல்களைப்பற்றிக் கூறும் தொழில் நுட்ப நூல்கள், ஆகியவற்றின் ஆசிரியர்களுக்கும், நூல் வெளியிடுவோர்க்கும், அவர்களிடமிருந்து தேவைப்பட்ட தகவல்கள் எவையெனச் சுருக்கமாகக் குறிப்பிடப்பட்டு அவற்றை அவர்கள் அனுப்புமாறும், அவர்களிடம் உள்ள பொருத்தமான நூல்களின் பிரதிகளையும் அனுப்புமாறும், அவர்களை வேண்டிக் கடிதங்கள் எழுதப்பட்டன, இந்நூலின் ஆசிரியர் 1952—53ஆம் ஆண்டின் மாரிக்காலத்தில் யுனெஸ்கோ இல்லத்திற்கு உலகின் பல பகுதிகளிலிருந்து வந்தவர்களுடன் கலந்தாலோசித்தனர்; மேலும், நேரடியாகச் செய்திகளைத் திரட்டுவதற்காகவும், ஆங்காங்கு வெளியிடப்பட்ட அறிக்கைகளைப் பெற்றுக் கொள்வதற்காகவும், பிரான்ஸ், இங்கிலாந்து, ஸ்விட்ஸர்லந்து, பெல்ஜியம், பிரேசில், போர்டோரிக்கா, கியூபா முதலிய நாடுகளிலுள்ள குறிப்பிட்ட நிலையங்களுக்குச் சென்றார்.

1952—53ஆம் ஆண்டு இலையுதிர் காலத்திலும், மாரிக்காலத்திலும், இச்செய்திகளும் சாதனங்களும் அலசி ஆராயப்பட்டன. அதற்கென வகுக்கப்பட்ட நெறிகளைப் பின்பற்றிச் செயலாற்றிய 12 மொழி வட்டாரங்களில் உள்ள நிபுணர்களின் உதவியினால் கற்பிக்கும் சாதனங்கள் கூறுபடுத்தப்பட்டன. இதன் ஆசிரியர் வாசிக்கும் இயலின் இயல்பைப் பற்றியும் படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் வளர்ச்சி ஏற்படுத்தும் காரணிகளைப் பற்றியும், கற்பிக்கும் பலவித முறைகளின் ஒப்புமைத் திறனைப் பற்றியும், பல்வேறு நாடுகளில் செய்யப்பட்ட அறிவியல் ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளை மதிப்பிட்டார். அதன் பின் ஒரு முன்னோடியறிக்கை ஆயத்தப் படுத்தப்பட்டது. 1953ஆம் ஆண்டு கோடையில், அவ்வறிக்கை யுனெஸ்கோ உறுப்பினரான நாடுகளின் தேசீயக் குழுக்களுக்கும், எழுத்தறிவிப்பு இயக்கத்தில் பயிற்சியளிப்பதில் தலைவர்களாகக் கருதப்பட்டவர்களுக்கும் அனுப்பப்பட்டது. அத்துடன் அறிக்கைகையைப் பற்றிய அவர்தம் ஆலோசனையையும், திறனாய்வுகளையும் அனுப்புமாறு ஒரு வேண்டுகோளும் விடுக்கப்பட்டது.

இதற்கிடையில், இன்று வழக்கிலுள்ள பலவித மொழிகளையும், அவற்றை எழுதுதற்குப் பயன்படும் எழுத்து வடிவங்களைப் பற்றியும், கற்பிக்கும் முறைகளில் மொழியின் வேறுபாடுகள் வகிக்கும் செல்வாக்கினைப் பற்றியும் ஒரு ஆய்வு நடத்தப்பட்டது. கண் அசைத்தலைப் படம் பிடிக்கவல்ல காமிராவின் துணையைக் கொண்டு 14 மொழிகளை வாசிக்கும்போது ஏற்படும் கண் அசைவுகள் ஆராயப்பட்டன.

இவ்வறிக்கை 1954ஆம் ஆண்டு கோடையிலும், இலையுதிர் காலத்

திலும் எழுதப்பட்டு இறுதி வடிவம் பெற்றது. இதன் ஆசிரியர் இவ்வறிக்கையைத் தயாரிக்க உதவிய நிலையங்களுக்கும், தனிநபர்களுக்கும் தம் நன்றியைத் தெரிவித்துக் கொள்கிறார். அன்னாரது துணையில்லாது இவ்வறிக்கையை எழுதியிருக்க இயலாது.

இவ்வறிக்கையின் குறைபாடுகள்

இவ்வியக்கத்தின் தலைவர்களும், பணிக்கள அலுவலரும் அனுப்பிய ஆக்கத் தகு ஆலோசனைகளைக் கொண்டு தேவைப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொள்வது காலக் குறைவினாலும், செய்திக் குறைவினாலும் இயலாது போயிற்று. உதாரணமாக, பலவகைப்பட்ட கற்பிக்கும் முறைகள் ஒவ்வொன்றும் எத்துணையளவு அடிக்கடிப் பயன்படுகின்றன என்பதை முடிவு செய்ய வேண்டும் என்றும், வேறுபட்ட மொழிகள், பண்பாடுகள், பொருளாதார நிலைகள், வயது, நுண்ணறிவு ஆகப் பிரித்து இத்தகவலை ஆராய வேண்டும் என்றும் ஆலோசனை கூறப்பட்டது. அத்தகைய கூறுபாடு மிகுந்த தெளிவேற்படுத்தும் என்றபோதிலும், இவ்வாராய்ச்சியைப் பொறுத்தவரை அது மிகுந்த விரிவுள்ளதாயும் சிக்கலுள்ளதாயும் தோன்றிற்று.

தத்துவங்கள், கருத்துக்கள், சட்ட ரீதிகள் ஆகிய இவற்றின் வேறுபாடுகளுக்கிடையில் வாசிக்கக் கற்பிக்கும் முக்கிய சட்டங்களை எவ்விதம் அமைப்பது என்பதை விவாதிக்க வேண்டுமென்று ஆலோசனை கூறப்பட்டது. இறுதியாகச் சீர்தூக்கி நோக்குவோமாகில், திறனுடன் வாசிப்போரை உருவாக்கும் முறைகள், படிப்பதால் எவ்வித மதிப்புக்களை மக்கள் பெற விரும்புகின்றனர் என்பதையும், அவற்றைப் பெறுதற்கு எவ்வித சிந்தனை பயன்படுகின்றது என்பதையும் பொருத்துமே அமையும். ஆனால் அது மிகச் சிக்கலான பிரச்சனையாதலால் அதைத் தீர ஆராய இயலவில்லை. நாளாவட்ட வாழ்க்கையில், நடைமுறைத் தேவையை யடைய எத்தகைய கற்பிக்கும் முறைகள், மக்கள் எழுதப் படிக்க பயன் மிகுந்தவையாய் இருந்தனவோ, அவற்றின்மீது கவனம் குவிக்கப்படுகின்றது. எய்த வேண்டிய நோக்கங்களுக்குத் தகுந்த வண்ணம் கற்பிக்கும் முறைகளை மாற்றியமைக்க வேண்டும் என்பதை இவ்வறிக்கை அடிக்கடி குறித்துள்ளது.

ஆராய்ச்சி செய்து முடித்த குறுகிய பகுதியிலும்கூடப் பல குறைபாடுகள் உள்ளன. எழுத்தறியாமையைக் குறைப்பதற்கு உலகின் பல இடங்களில் மேற்கொள்ளப்பட்ட நடைமுறைப் பழக்கங்களைப் பற்றிய தகவல்கள், அறிக்கையை முடிக்குமுன் கிடைக்கப் பெறவில்லை. எழுதுதல், வாசித்தல் ஆகியவற்றைப் பற்றிய அறிவியல் ஆராய்ச்சிகள் சிறுபான்மை நாடுகளிலேயே செய்யப்பட்டுள்ளன. முக்கிய முடிவுகளில் பெரும்பாலானவை இரண்டு அல்லது அவற்றிற்கு மேற்பட்ட நாடுகளிலிருந்து கிடைத்த ஆதாரங்களைக் கொண்டு எடுக்கப்பட்ட போதிலும், அவையனைத்தும் எல்லோருக்கும் சமமாகப் பொருந்தும் என்று சொல்வதற்கில்லை. ஆனால், சமீப காலத்தில் உலகின் பல பகுதிகளில் செய்யப்படும் ஆராய்ச்சிகளின் வளர்ச்சி மிகவும் ஊக்கமளிப்பதாயுள்ளன.

ஆழமாக மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளில் பெரும்பாலானவை குழந்தைகளைக் கொண்டு செய்யப்பட்டனவாகும். ஆகவே, அவற்றின் விளைவாகக் கிடைத்த கண்டுபிடிப்புகளை மட்டும் ஆதாரமாகக் கொண்டு, முதியோருக்குக் கற்பித்தலைப்பற்றி பரிந்துரை வழங்குவது அவ்வளவு உசிதமல்ல. ஆனால், முடிவுகளில் பெரும்பாலானவற்றை, முதியோரிடமிருந்து கிடைக்கப் பெற்றுள்ள ஆதாரம் வலியுறுத்துகின்றது. குழந்தைகளைக் கொண்டும், முதி

யோரைக் கொண்டும் கிடைத்த முடிவுகளில் காணப்படும் வித்தியாசங்கள் அவ்வப்போது குறிக்கப்பட்டுள்ளன. மேற்குறித்ததுடன் நெருங்கிய தொடர்புடைய மற்றொரு குறைபாடு, கற்றுக் கொள்வதில் குழந்தைகளுக்கும், முதியோருக்கும் உள்ள வேற்றுமைகளை யொட்டிய ஆதாரம் கிடைக்கப் பெருமையாகும். எளிதில் விரைவாக முதியோரைக் கற்பிக்கும் வழிகளைப் பற்றிய போதிய அறிவு நிச்சயமாக ஏற்படுவதற்கு இத்துறையில் இன்னும் விரிவான பல ஆராய்ச்சிகள் தேவைப்படுகின்றன.

இறுதியாக, இவ்வாராய்ச்சியின் முடிவுகளின் உண்மைப் பொருத்தம், ஆராய்ந்த ஆசிரியரின் பின்னணியினுலும், உண்மைகளைத் திறந்த மனத்துடன் பொருள்படுத்தும் அவர் ஆற்றலினுலும் வரையப்படுகிறது.

பகுதி ஒன்று

இன்றியமையாக் கல்வியில் எழுதுவதும் படிப்பதும் பெறுகின்ற இடம்

எழுத்தறிவின்மையைப் போக்க முயற்சிகள் பெருகப் பெருக, எந்த முறைகளை மேற்கொண்டால் பெரும்பயன் ஏற்படும் என்ற சர்ச்சை ஏற்பட்டது. முக்கியமாக மக்களுக்கு எழுதப் படிக்கக் கற்பிப்பதற்கு, எந்த முறையைத் தேர்ந்தெடுப்பது என்ற கேள்வி பிறந்தது. நல்ல வேளையாக இதற்கு அனுபவமும், ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் வழிகாட்டுகின்றன. எழுத்தறிவின் மூலம் அடையக்கூடிய முக்கியப் பயன்களையும், அடையவேண்டிய அறிவு வன்மை நிலையையும் முதலிலேயே வரையறுத்து விடுவது முக்கியமானது என்று அந்த அனுபவமும், ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் வற்புறுத்துகின்றன.

அதற்கு இணங்க இப்பகுதி கீழ்வரும் பொருள்களைக் கொஞ்சம் நுட்பமாக விளக்குகிறது. இன்றியமையாக் கல்வியின் நோக்கங்கள், அந்நோக்கங்களை அடைவதில் எழுதுவதும் படிப்பதும் பெறுகின்ற இடம், எழுதப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள முதியோரைத் தூண்டுகின்ற அடிப்படை உணர்வுகள், அவர்களுக்குத் தேவையான பயிற்சியின் பரப்பு, எழுத்தறிவின்மையைத் தொலைத்துக் கட்டும் வேலையின் அளவு ஆகிய பொருள்களை இப்பகுதியில் விளக்கமாகக் காணலாம்.

இன்றியமையாக் கல்வியின் அடிப்படை நோக்கங்கள்

யுனெஸ்கோவின் எண்ணப்படி பார்த்தால், இன்றியமையாக் கல்வியின் பரந்த நோக்கங்கள் மற்ற எல்லா வகைக் கல்வியினுடைய பொதுவான நோக்கங்களையே பெரிதும் ஒத்துள்ளன. கல்வியின் பொதுவான நோக்கங்கள், ஆண்களும், பெண்களும் மாறிக்கொண்டிருக்கும் தம் சூழ்நிலைகளுக்கு ஏற்ப, இன்பமிக்க முழுவாழ்வு வாழவும், தம்முடைய சொந்தப் பண்பாட்டில் உள்ள சிறந்த பகுதிகளை வளர்த்துக் கொள்ளவும், தம் சமூக, பொருளாதார முன்னேற்றங்களை அடைந்து அதன் மூலம், தற்கால உலகத்தில் தமக்குரிய இடத்தைப் பெறவும், அமைதியோடு ஒன்றுபட்டு வாழவும் அவர்களுக்குத் துணைசெய்வதே ஆகும்.

இன்றியமையாக் கல்வியின் சிறப்பு நோக்கங்கள் என்ன என்றால்; மக்கள் தம்முடைய அன்றாடப் பிரச்சனைகளை உணரத் துணை செய்வதும், தம் சொந்த முயற்சியாலேயே அப்பிரச்சனைகளைத் தாங்கள் தீர்த்துக் கொள்வதற்கு வேண்டிய திறனையும், அறிவையும் அவர்களுக்கு அளிப்பதும் ஆகும். இக்காலத் தலைமுறையினர் தம்முடைய வாழ்க்கை முறை, சுகாதாரம், உற்பத்தி வன்மை, சமூக, பொருளாதார அரசியல் அமைப்புக்கள் ஆகியவற்றை மேலோங்கச் செய்து கொள்வதற்கு அவசியமான மிகக் குறைந்த அளவு கல்வியை அவர்களுக்குக் கொடுப்பதன் மூலம் அவர்கள் நலனையும் நிலையையும் உயரச் செய்யும் முயற்சியே இன்றியமையாக் கல்வித் திட்டம் ஆகும்.

இன்றியமையாக் கல்வி உடனடியாக மேற்கொள்ள வேண்டிய ஒரு திட்டம். அதற்குக் காரணம், கல்வி வசதிகள் இதுவரை போதுமான அளவு இல்லாத பகுதிகளில் வாழும் குழந்தைகள் முதியோர்கள் ஆகிய இருவகையாருடைய நலனையும் நிலைமையையும் உயர்த்த இன்றியமையாக் கல்வி முயற்சி செய்கிறது.

ஐக்கிய நாடுகளின் பொருளாதார சமூகக் குழுவுக்குச் சமீபத்தில் கொடுக்கப்பட்ட அறிக்கை ஒன்றில், இன்றியமையாக் கல்வி என்பது வரையறுக்கப்பட்டுள்ளது. அதனையும் மேற்கூறிய கருத்துக்களோடு சேர்த்துக் கொள்வதால் பயன் பெறலாம். அந்த வரையறை வருமாறு :

''இன்றியமையாக் கல்வி என்பது முதியோர்க்கும் குழந்தைகளுக்கும், தேவையான மிகக் குறைந்த பொதுக் கல்வி ஆகும். அதன் நோக்கங்கள், முறையான பள்ளிப் படிப்பின் நன்மைகளைப் பெறாத அவர்கள், தம் நெருங்கிய சூழ்நிலையில் ஏற்படும் பிரச்சனைகளைப் புரிந்து கொள்ளவும், தனி மனிதன் என்ற முறையிலும் நாட்டுக்கு மகன் என்ற முறையிலும் அவர்கள் தம் கடமைகளையும் உரிமைகளையும் அறிந்து கொள்ளவும், தம் வட்டாரத்தின் பொருளாதார, சமூக முன்னேற்றத்தில் தீவிரமாகப் பங்கு கொள்ளவும் துணை செய்வதாகும்.

''இன்றியமையாக் கல்வி என்பது போதுமான தொரு வாழ்க்கைத் தரத்தை அடைய மிகமிகத் தேவையாக உள்ள குறைந்த அளவு அறிவையும், திறமைகளையும் கொடுக்கின்ற காரணத்தால், அது உண்மையில் இன்றியமையாத தாகிறது. நலத்துறை, பயிர்த்தொழில், அவற்றைப் போன்ற வேறு நுட்பத்தொழில்கள் முதலிய துறைகளில் திறம்படப் பணியாற்ற, முதல் முதலாக வேண்டப்படுவதாகும். இன்றியமையாக் கல்வி தரும் அறிவும், ஆற்றல்களும் அறிவு அறிவுக்காகவே என்றுவது ஆற்றல் ஆற்றலுக்காகவே என்றுவது பயன்கருதாமல் தரப்படுவதில்லை, ஆகையால் அது பொதுக்கல்வி ஆகிறது. அது தீவிர முறைகளைப் பயன்படுத்துகிறது. சூழ்நிலையில் ஏற்படும் அன்றாடப் பிரச்சனைகளை ஊன்றி நோக்குகின்றது. இம்முறையில் அது தனி மனிதன் வாழ்வையும், சமூக வாழ்வையும் வளர்க்க முயற்சி செய்கிறது.

போதுமான அளவு தொடக்கக் கல்வி வசதி இல்லாத குழந்தைகள் கல்விக்கூட வாய்ப்பினைப் பெறாத முதியோர்கள் ஆகிய இருவகுப்பாருக்கே இன்றியமையாக் கல்வி தேவை. அவர்கள் தம் சொந்த முயற்சியின் மூலமும், சமூக வாழ்க்கையின் மூலமும் வளர்ச்சி அடைவதற்கு ஏற்ற வழிவகைகளை எல்லாம் அடிப்படைக் கல்வி பயன்படுத்திக் கொள்ளுகிறது.''

இன்றியமையாக் கல்வி என்பதன் மூலம் இங்குக் கருதப்படுவது இதுதான் : தனிமனிதன் வளர்ச்சியையும் வட்டார முன்னேற்றத்தையும் உயர்த்துவதற்காக மேற்கொள்ளப்படும் ஒழுங்கான முயற்சிகளில் இன்றியமையாக் கல்வி பெரும்பாலும் முதல்படி ஆகும். தொடக்கத்திலிருந்தே அக்கல்வி மனிதன் தனியாகச்சாதிக்கக் கூடியவற்றையும், கூட்டமாகச் சேர்ந்து சாதிக்கக் கூடியவற்றையும் உணரத் தூண்டுகிறது. அத்தகைய விழிப்பு, நலத்துறைக் கண்காட்சித் திட்டம் போன்ற ஒரே செயலில் மட்டும் ஏற்படலாம். எனினும் காலப் போக்கில் மற்றச் செயல்களுக்கும் அது பரவுகின்றது. இன்றியமையாக் கல்வி பள்ளிகளில் வழக்கமாகப் பெறப்படுகிற அறிவையும், திறன்களையும் ஒரு பகுதியாகக் கொண்டிருப்பதால், அது முதியோர்களுக்கும், குழந்தைகட்கும் தேவையான அளவுக்கு, அவர்கள் விருப்பத்துக்கு ஏற்றவாறு அவ்வறிவையும், திறன்களையும் வளர்க்க முயற்சி செய்கிறது. இவ்வகையில், மக்கள் தங்கள்

நோக்கங்களை முழுமையாக அடைவதற்கு எழுதவும் படிக்கவும் கற்றுக்கொள்வது மிகவும் இன்றியமையாதது என்று உணரும் போதுதான், அவர்களுக்கு எழுதப் படிக்கக் கற்றுத் தரப்படுகிறது.

குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களுக்காக உருவாக்கப்பட்ட திட்டங்கள் அந்தந்த வட்டாரத்தின் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு அமையும் ஆகையால், அத்திட்டங்களுக்கிடையே மிகுந்த வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. யுனெஸ்கோவால்,ஹெய்த்திதீவிலும்,மெக்சிகோவில் பாட்ஸ்குவாரோ, ஜென்ட்சென் ஹுவாரோ ஆகிய வட்டாரங்களிலும், உலகின் வேறு வட்டாரங்களிலும் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆக்கச் செயல்களின் விவரங்களின் அறிக்கைகளில் மேற்கூறிய வேறுபாடுகள் தெளிவாக விளங்குகின்றன.

என்றாலும், காலப்போக்கில் எல்லாத் திட்டங்களும் கீழ் வருவனவற்றை வளர்க்கும் என்றே பொதுவாக நம்பப்படுகிறது. எண்ணும் திறன், உணர்த்தும் திறன் ஆகியவை படித்தல், எழுதுதல், பேசுதல், கேட்டல், கணக்கிடல் ஆகியவை, தொழில்திறன்கள்(உழவு, பண்ணைகள், கட்டடவேலைகள், நெசவு, வேறு பயனுள்ள தொழில்கள், பொருளாதார முன்னேற்றத்துக்கு அவசியமான எளிய பொறியியல், வாணிபத் திறன்கள் போன்றவை, குடும்பத்திறன்கள் (உணவு சமைத்தல், குழந்தைகளையும் நோயாளிகளையும் கவனித்துக் கொள்ளல் போன்றவை) கலைகள் தொழில்கள் ஆகியவற்றின் மூலம் தம் தனிப்பட்ட பண்பை வெளிப்படுத்தும் திறன்கள், தனிமனிதன் சுகாதாரம் வட்டாரச் சுகாதாரம் ஆகியவற்றின் மூலம் நலத்துறை பற்றிய கல்வி, வெளிப்புறச் சூழ்நிலை, இயற்கையின் போக்குகள் ஆகியவற்றை உணர்தல், அவை பற்றிய அறிவும் (எளிய, வாழ்க்கையில் பயன்படும் விஞ்ஞானம் போன்றவை) சுற்றியுள்ள மனிதர்களைப் புரிந்து கொள்ளல், அவர்களைப் பற்றிய அறிவும் (பொருளாதார சமூக அமைப்புக்கள், சட்டம், அரசாங்கம்) ஆகியவை, உலகில் உள்ள வேறு பகுதிகள் பற்றியும் அங்கு வாழும் மக்கள் பற்றியும் அறியும் அறிவு, தனிமனிதன் பண்புகளை வளர்த்தல் (ஆராய்ந்து முடிவு காணல், ஊக்கம் கொள்ளல், அச்சத்தினின்றும் மூடநம்பிக்கைகளிலிருந்தும் விடுபடல், வேறுபட்ட கருத்துக்களைப் புரிந்து கொள்ளல், அனுதாபம் கொள்ளல், ஆத்ம முன்னேற்றம், ஒழுக்க முன்னேற்றம், அறவழிகளின் நோக்கங்களில் நம்பிக்கை, தொன்று தொட்டு வரும் வாழ்க்கை முறைகளை ஆராய்ந்து, புதிய நிலைமைகளுக்கேற்ப அவற்றைத் திருத்தி அமைத்துக் கொள்ளும் கடமை) இவைகளை எல்லாம், எல்லா இன்றியமையாக் கல்வித் திட்டங்களும் வளர்க்கும் என்றே கருதப்படுகின்றன.

இந்த நோக்கங்கள் மிகவும் பரந்தவை. தனிமனிதன் வளர்ச்சிக்கும், கூட்டமாக முன்னேறுவதற்கும் ஏற்ற கருத்துக்களை எல்லாம் இவை கொண்டிருக்கின்றன. தொடக்க நிலையில், இன்றியமையாக் கல்வித் திட்டம் ஒவ்வொன்றும் மிகவும் முக்கியமான உடனடித் தேவைகளை ஈடேற்ற வேண்டும் என்றாலும், அதன் முடிவான பரப்புக்கு எல்லையே இல்லை எனலாம். ஒரு வட்டாரம் ஒரு முறை தன் தேவைகளையும், அவற்றை நிறைவேற்றிக் கொள்ளும் வழிகளையும் கண்டு கொண்டால், தொடர்ச்சியான வளர்ச்சிக்கு அடிப்படை அமைத்தாய்விட்டது எனலாம்.

நோக்கங்களை அடைய எழுத்தறிவின் அவசியம்

இன்றியமையாக் கல்வியின் நோக்கங்களை அடைய எழுதப்படிக்கத் தெரிந்து கொள்வது அவசியம் என்பது பற்றிப் பல்வேறு கருத்துக்கள் கூறப்படுகின்றன. ஒரு முனையில் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளும் திறமை

மக்கள் தம் பிரச்சனைகளை நுண்ணறிவோடு எதிர்நோக்கவும், தம் நலத்துறை, பொருளாதார சமூக நிலைகள் ஆகியவற்றை உயர்த்திக் கொள்ளவும், தம் வாழ்க்கையைப் பலப்படுத்திக் கொள்ளவும் அவர்களுக்கு மிகுந்த துணைசெய்கிறது. எனவே, அத்திறமை முதல் முக்கியத்துவம் வாய்ந்தது என்ற வழக்கமான மனப்பான்மையைக் காண்கிறோம். இந்தக் கருத்துக்கிணங்க, எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொடுக்கும் திட்டங்களை உருவாக்குவதிலும், இளையவர்க்கும், முதியோர்க்கும் எழுதப்படிக்கக் கற்றுத் தருவதிலேயே மிகுந்த பொருளும் ஊக்கமும் செலவாக்கப்பட்டன. துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, அதைப் படிக்கக் கற்றுக் கொண்டதால் பெற்ற திறன்கள் நடைமுறையில் எவ்வளவு தூரம் பயன்படுகின்றன என்பதை அறிய எவ்வித முயற்சியும் எடுத்துக் கொள்ளப் படவில்லை, என்றே கூறலாம். முக்கியமாக, எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொண்டவர்க்கு வழங்கப்பட்ட சான்றிதழ்களின் எண்ணிக்கையைக் கொண்டே திட்டங்களின் பயன்கள் மதிப்பிடப்பட்டன.

இதற்கு எதிர் முனையில், இன்றியமையாக் கல்வித் திட்டத்தில் எழுதப் படிக்கக் கற்றுத் தரும் முயற்சிகள் இடம் பெறா, அப்படிப் பெறினும், சிறிதளவே பெறும் என்றும், அப்பிரச்சனையை வேறு முறைகளில் நேரடியாகவே கவனிக்க வேண்டும் என்றும் சிலர் நம்புகின்றனர். எழுதப்படிக்கக் கற்றுத் தரும் தனிமனிதரும், மக்கள் கூட்டங்களும் தம் உடனடிப் பிரச்சனைகளைச் சமாளிக்கத் துணை செய்வதில், வழக்கமாகத் தோல்வி அடைந்துள்ளன என்றும், அத்தகைய பிரச்சனைகள் மிகமுக்கியமானவை யாகையால், அவற்றுக்காக நமக்கு கிடைக்கக் கூடிய முழு நேரத்தையும் சக்தியையும் செலவிட வேண்டும் என்றும், படிப்பதை விடச் செய்து காட்டல், சுவரொட்டிகள், திரைப்படங்கள், வானொலிச் செய்திகள் மற்றும் அவைபோன்ற கற்கும் துணைகளே மக்கள் கவனத்தை இழுத்து, அவர்களுக்குத் தேவையான செய்தியை அறிவிப்பதையும், வழிகாட்டும் வேலையையும் மிகத் திறம்படச் செய்கின்றன என்றும் அவர்கள் கூறுகிறார்கள்.

மூன்றாவது கருத்தொன்றும் உள்ளது. அது எழுதப்படிக்கும் வல்லமையைப் பரப்புவதும், தனிப்பட்ட மனிதனுடைய பிரச்சனைகளையும் சமூகப் பிரச்சனைகளையும் தீர்க்கும் முயற்சியும் நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்டுள்ளன; எனவே, இரண்டையும் சமமாக இணைத்து நோக்குவதன் மூலம் ஒவ்வொன்றின் குறிக்கோளும் சிறப்பாக நிறைவேறும் என்று நினைக்கிறது. எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளத் தூண்டும் ஊக்கிகளில் பல, முன்னேற்றத்துக்குரிய வேறு முயற்சிகளிலிருந்து வளர்பவை, அவற்றோடு நேரடியாகத் தொடர்பு கொண்டுள்ளவை. இத்தகைய நிலைமைகளில் தனிப்பட்டவர் தாம் புதிதாய்ப் பெற்ற வல்லமைகளைத் தாம் உண்மையில் விரும்பும் சிலவற்றைப் பெறுவதற்குப் பயன்படுத்துகின்றனர் என்று உறுதியாகக் கூறப்படுகிறது. இம்முறையில் அம்மக்கள் தாம் எழுதப்படிக்க விரைவாகக் கற்றுக் கொண்டதன் மூலம் திருப்தியை அடைகிறார்கள். அவர்கள் எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொண்டது, பிற்கால வாழ்வில் அவ்வல்லமையை அவர்கள் தொடர்ந்து பயன்படுத்தும் வழியை உண்டாக்கி, அவர்கள் தம் சொந்த நிலையை உயர்த்திக் கொள்ளவும் சமூகப் பிரச்சனைகளைத் தீர்க்கத் துணை செய்யவும் வழி அமைக்கிறது.

எல்லாச் சான்றுகளையும் ஆராய்ந்தால், அவை இரண்டு முடிவுகட்குக் கொண்டு செல்கின்றன. முதல் முடிவு தனிமனிதரும், மக்கள் கூட்டமும் தம் பிரச்சனைகளைப் புரிந்து கொள்ளவும் தீர்க்கவும் அவர்களுக்குத் துணைசெய்ய எல்லா வழிவகைகளும் செய்யவேண்டும் என்பது. கல்வியைக் கற்றுக்

கொள்ளத் துணை செய்யும் புதிய கருவிகளும், செய்திகள் அறிவிக்கும் புதிய அறிவிப்புக் கருவிகளும் சமீப வருஷங்களில் விரைவாக முன்னேறி இருப்பது நாம் செய்த தவமே ஆகும். ஒரு கருத்தைப் பதிய வைக்கையில், கூடிப் பேசல், செய்து காட்டல், சுவரொட்டிகள், திரைப்படங்கள், வானொலி, செய்தித்தாள்கள், அறிக்கைகள், நூல்கள் போன்ற பல வழிகளை மேற்கொண்டால், அக்கருத்தை நன்றாகப் பதிய வைக்க முடியும் என்பதை அனுபவம் நமக்கு விளக்கி உள்ளது. எனினும், கற்பதற்குப் பல துணைக் கருவிகள் கிடைக்கும் போது, எந்த முறையைக் கையாண்டால் மிகுந்த பயன் ஏற்படும் என்ற கேள்வி எழுகிறது. எடுத்துக்காட்டாக முதலில் பயன்படுத்த வேண்டிய மிக்க பயன் அளிக்கக் கூடிய கருவி எது? மற்றக் கருவிகளை எந்த வரிசையில் பயன்படுத்துவது? இக் கேள்விகளின் விடைகள் பல்வேறு பிரச்சனைகள், படிப்பதில் உள்ள பல்வேறு முதிர்ச்சி நிலைகள், திறமைகள் ஆகியவற்றுக் கேற்ப எவ்வளவு தூரம் மாறுபடுகின்றன?

இரண்டாவது முடிவு மனித நலத்தை வளர்ப்பதற்கு, இன்றோ நாளையோ படித்தல் மிக அவசியமானது என்பது. ஏடுகள், சுவடிகள், நூல்கள், வானொலி, தொலைக்காட்சி, திரைப்படம் ஆகியவற்றினால் உண்டாகும் பயன்களை ஒப்பு நோக்கி ஆராய்ந்து கண்ட விளைவுகள் இந்த முடிவுக்குத் துணை செய்கின்றன. டேல் (Dale) என்பவர் எடுத்துக் காட்டியுள்ள படி தனிமனிதன் வளர்ச்சியும், சமூக முன்னேற்றமும் பல வகையிலும் உண்டாகத் துணைசெய்வதில் படிப்பதற்கு வேறு எதனாலும் ஈடு செய்ய முடியாது. இப்போது கிடைக்கும் மற்றக் கருவிகளைவிட அச்சிடப்பட்ட ஏடுகளும் நூல்களும் பலவகையான செய்திகளைக் கொண்டுள்ளன; அதிகமான பிரச்சனைகளை ஆராய்கின்றன; இன்பத்தையும் திருப்தியையும் உண்டாக்குகின்றன. மேலும், படிக்கும் பொருளைப் படிப்பவர் தம் நேரத்துக்குத் தகுந்தாற் போலவும், தம் வேகத்துக்குத் தகுந்த படியும், ஒரு முறையோ, திருப்பித் திருப்பியோ படிக்கலாம். இம்முறையில், படிப்பவர் தாம் விரும்பும் போது, படிக்கும் பொருளில் ஆராயப்படும் செய்திகளைப் பற்றியும் அவை கூறும் செயல் வகைகளையும் எண்ணிப்பார்க்கும் திறமையைப் பெறவும் சிந்தனை மிக்க முடிவுகளை அடையவும் முடிகிறது.

எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் அடங்கியுள்ள பயன்கள்

எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் அடங்கியுள்ள பயன்கள் சமீப கால வெளியீடுகளிலும் பல கருத்தரங்குகளிலும் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன. பொதுவாக, வலியுறுத்தப்படும் பயன்கள் என்பன, ஒரு குறிப்பிட்ட பகுதி அல்லது மக்கள் தொகுதிக்கு மிக முக்கியம் வாய்ந்தவையாகும். அதுவே விதி. இப் பயன்களை முழுதும் வரிசைப்படுத்திப் பட்டியல் தயாரிக்கச் சில முயற்சிகள் செய்யப்பட்டன. ஆனால், அவை எண்ணிக்கையில் மிக்கும், பலவகைப்பட்டும் உள்ளன. ஆகவே ஒரு முழுப்பட்டியலை இங்கே கொடுத்து, அப்பட்டியல் கருத்துக்களை அரண் செய்யும் சான்றுகளையும், விவாதங்களையும் தருவது என்பது இயலாது. அதற்கு மாறாக, எழுதப்படிக்கத் தெரிந்த ஒருவன், எழுதப்படிக்கத் தெரியாத ஒருவனைவிடப் பயன் அடைகின்ற சில முக்கியமான வழிகளை எடுத்துக்காட்ட இங்கு முயலலாம். அவையாவன: ஆபத்துக்களை முன் கூட்டியே உணர்ந்து தான் போக வேண்டிய வழியைத் தானே கண்டுபிடித்தல், அன்றாடம் நடக்கும் நிகழ்ச்சிகளில் கவனம் வைத்தல், தன் குடும்பத்தோடு தொடர்பு கொள்ளல் இவைபோன்ற தினசரி வாழ்க்கைக்குத் தேவையான பல விஷயங்களிலும், நலத்துறை, இடத்தூய்மை,

உற்பத்தி, உணவைத் தேர்ந்தெடுத்தலும், சமைத்தலும், குழந்தைப் பாதுகாப்பு, குடும்ப ஆட்சி ஆகியவைபற்றி வெளியாகும் அச்சிட்ட பயன் உள்ள செய்திகளைப் பெறுவதன் மூலம் வாழ்க்கைத் தரத்தை உயர்த்திக் கொள்வதிலும் கிடைக்கக்கூடிய வேலைகளை அறிந்து கொள்ளுதல், அச்சிட்ட பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்தல், எழுத்து மூலம் வேலை கோரி விண்ணப்பம் போடுதல், வேலை செய்கையில் கையினுல் எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சிடப் பட்ட விதிகளைப் பின் பற்றல், எழுதப்படிக்கத் தெரிந்திருக்கும் ஆற்றல் தேவைப்படுகிற வேலைகளில் ஈடுபடுதல், வருவாயைச் செலவழிக்கவும், பாது காக்கவும் அறிந்து கொள்ளுதல் ஆகியவற்றிலும், சமூகத்தின் மதிப்பைப் பெறுவதிலும் எழுதப்படிக்கும் வல்லமை தேவையான பல தனிப்பட்ட காரியங்களிலும் சமூகக் காரியங்களிலும் பங்கு கொள்வதிலும், சமூகக் காரியங்களிலும், சமூகப் போக்குகள், முன்னேற்றம் அல்லது பிற்போக்கை உண்டாக்கும் உந்தாற்றல்கள், சமூகப் பிரச்சனைகளை ஆராய்தல் ஆகியவற் றைப் பற்றிக் கற்றுக் கொள்வதிலும் குடிமகனுக்குரிய கடமைகளையும் பொறு புக்களையும் அறிந்து அவற்றை நிறைவேற்றல், கூடிப்பேசும் பேச்சுக்களில் கலந்து கொள்ளல், பொது நல முன்னேற்றத்தை அடைய மேற்கொள்ளும் முயற்சிகளில் பங்குகொள்ளல், கிடைக்கக் கூடிய செய்திகளை எல்லாம் தானே அறிந்து எவருடைய உதவியும் இல்லாமல் தன் வாக்குரிமையைப் பயன் படுத்துதல் ஆகியவற்றின் மூலம் தன் சமுதாயக் கடமைகளை நிறைவேற்றுவ திலும், அண்மையிலும் தொலைவிலும் நடக்கும் நிகழ்ச்சிகள், அங்குள்ள பொருள்கள், மற்ற மக்கள், அவர்கள் போக்குகள், வாழ்க்கையைப் பாதிக் கிற இயற்கையான சமூக உந்தாற்றல்கள் ஆகியவற்றைப் பற்றிக் கற்றுக் கொள்வதன் மூலம் உலக நடவடிக்கைகளைத் தெரிந்து கொள்வதிலும் தன் இலக்கியப் பரம்பரைச் சொத்தை அணுகுவதற்கு வழி செய்து கொள்வதி திலும், அவற்றை அனுபவிப்பதிலும், சமய இலக்கியங்களைப் படித்தல், சமயத் தொடர்பான பல்வேறு காரியங்களிலும் பங்கு எடுத்துக் கொள்ளல் ஆகியவற்றின் மூலம் சமய ஆர்வங்களைத் திருப்தி செய்து கொள்ளுவதிலும் எழுதப்படிக்கத் தெரிந்தவன், எழுதப்படிக்கத் தெரியாதவனைவிட மேம்பட்டு விளங்குகிருன்.

எழுதப்படிக்கக் கற்றுத் தரும் பயிற்சியை அளிப்பவர், தம் மாணவர் களின் திறனையும் அனுபவத்தையும் வளர்க்க அளவற்ற வாய்ப்புக்களையும் பெறுகின்றனர் என்பது தெளிவு. எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளல் என்னும் அடிப்படைத் திறன்களை வளர்த்துக் கொண்டு விடுவதாலேயே, நாம் தேடும் பயன்கள் அனைத்தையும் அடைய முடியாது. சிறுவரும், முதியோரும் எழுதப்படிக்கும் திறமையை வளர்த்துக் கொள்ளும்போதே, அவர்கள் உலகினைப் புரிந்து கொள்கின்ற தன்மை வளர்ந்தால் தான் அவர்கள் கூரிய உள்நோக்கையும், அறிவுக்குப் பொருத்தமான மனப்போக்கு களையும் பெறுவதோடு தம் நடத்தை முறைகளையும் உயர்த்திக் கொள்ள இயலும்.

தேவையான எழுத்தறிவு நிலை

எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதன் பயன்கள் பலவாக இருப்பதால் நாம் ஒரு கேள்வியை எதிர்நோக்குகிறோம். அப்பயன்களைப் பெற எழுத்தறிவு நிலை எந்த அளவில் நமக்குத் தேவையாக உள்ளது ? எழுதப்படிக்கக் கற்கும் நிலையில் பல நிலைகள் உள்ளன என்பதை நாம் நினைவில் கொள்ளவேண்டும். ஒரு சாதாரணச் செய்தியைப் படிப்பது, கை எழுத்துப் போடுவது ஆகிய

திறனிலிருந்து, படிக்கும் நூல்களின் தன்மையிலும், படிக்கும் பழக்கத்திலும் உயர்ந்த முதிர்ச்சி நிலையை அடைவது வரை எத்தனையோ நிலைகள் உள்ளன. கடந்த காலங்களில் கொடுக்கப்பட்ட பயிற்சியின் அளவு, குறிப்பிட்ட பகுதிகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட எழுத்தறிவின் அளவிற்கு ஏற்றாற் போல் வேறுபட்டது. பெரும்பான்மையான இடங்களில் மேற்கொள்ளப் பட்டவை 'எழுத்தறிவின் மிகக்குறைந்த அளவு' 'பயன்படும் எழுத்தறிவு' என்று பொதுவாகக் குறிப்பிடப்பட்டன. ஒவ்வொன்றின் இயல்பையும், அதன் நன்மைகளையும், எல்லைகளையும் இப்பொழுது ஆராயலாம்.

எழுத்தறிவுக்கு வேண்டிய கீழ் எல்லை அளவு

தொடக்கத்தில், எழுத்தறிவு இல்லாமையைக் குறைப்பதற்குக் கீழ் எல்லை அளவுகளை வரையறுத்துக் கொள்வது ஏற்றதாகத் தோன்றியது. அப்போது கிடைத்த மிகக் குறைந்த அளவு வசதிகளோடு, எழுதப்படிக்க அறிவதற்கு வேண்டிய முதல்படித் திறன்களை மட்டும் வளர்ப்பதிலேயே கவனம் முழுவதையும் செலுத்த வேண்டிய அவசியம் ஏற்பட்டது. அப்போது மேற்கொள்ளப்பட்ட பயிற்சிகள் பெரும்பாலும் சுமார் இருபத்து நான்கு பாடங்களைக் கொண்டதாக இருந்தது. அந்தப் பயிற்சி ஒரு தொடக்கச் சுவடி அல்லது இரண்டு மூன்று தொடக்கச் சுவடிகளைப் படிப்பதாகவே அமைந்தது. சொல்லிக் கொடுப்பதில் சொற்களை அறிந்து கொள்ளல், எழுத்துக்களை ஓரளவு எழுதுவதும் ஆகியவற்றிலேயே மிகுந்த கவனம் செலுத்தப் பட்டது. ஓர் எளிய பகுதியைப் படிக்கவும், கையெழுத்துப் போடவும், எளிய செய்தியை எழுதவும் ஒருவர் பெறுகின்ற திறமையைக் கொண்டு அவரது எழுத்தறிவின் அளவு அளந்தறியப் பட்டது.

இந்த முறையின் மூலம் மூன்று நன்மைகள் ஏற்பட்டன எனலாம். மிகவும் எளிய சுவடிகளையும், அறிக்கைகளையும் படிக்கும் திறனை இது ஆயிரக் கணக்கான முதியோர்க்கு அளித்து அவர்களைத் திருப்தி செய்தது. இம் முறையில் அன்றாட வாழ்க்கையின் சில தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்தது. இரண்டாவதாக எழுத்தறிவு பெறுவதில் வெற்றி பெற்றவர்க்கு இவர் தற்குறி இல்லை என்ற உயர்வு கிடைத்தது. மூன்றாவதாக இப்படி ஓரளவு எழுத்தறிவு பெற்ற பல முதியோர் குடிமகனுக்குரிய உரிமைகள் முதலிய பல உரிமைகளை அனுபவிக்க முடிந்தது.

மக்கள் தொகைக் கணக்கெடுப்போர் பயன்படுத்துவதற்கு ஓர் எளிய எழுத்தறிவு அளவு இன்னும் தேவைப்படுகின்றது. எனினும், உலகம் முழுவதும் ஏற்கக் கூடிய அளவுகள் இன்னும் மேற்கொள்ளப்படாதது ஒரு பெருங்குறையே. எழுத்தறிவு அளவுகள் மிகவும் வேறுபட்டுள்ளன. வெவ் வேறு சூழ்நிலைகளில் அவை உருவாக்கப்பட்டுள்ளன. ஆகவே அவை ஒன்றோடொன்று ஒப்பிட்டுப் பார்க்கவே தகுதி அற்றவை. மக்கள் தொகைக் கணக்கெடுப்புக்குப் பயன்படுவதற்காகப் போதுமான எழுத்தறிவு அளவுகளை முடிவு செய்ய இப்பொழுது பல குழுக்கள் முயற்சி செய்து கொண்டு இருக்கின்றன.

மேலே விவரித்துள்ள குறைவுபட்ட நோக்கங்களும் செயல்களும் பல பகுதிகளில் இன்னும் நிலவுகின்றன என்பதை அண்மையில் வெளியான அறிக்கைகள் காட்டுகின்றன. இக் குறைவுள்ள அளவுகட்கு இரண்டு காரணங்கள், வழக்கில் உள்ளன. எழுத்தறிவின் தரக்குறைவு எழுத்தறிவு வகுப்பில் ஆட்கள் வந்து சேர்வதை ஊக்குகிறது. ஒரு சான்றிதழ் பெறுவ தற்கு நீண்ட காலக் கடினமான முயற்சி தேவை என்றால், சில முதியோரே

எழுத்தறிவு பெற வருவர். பலர் வகுப்பில் சேர்ந்தாலும், குறிப்பிட்ட அளவு எழுத்தறிவு பெறுவதற்கு முன்னமேயே பாதியில் நின்று விடுவர். எளிதாக அடைய முடிகிற எழுத்தறிவு நிலையை அமைக்க வேண்டியது மிக முக்கியமானதே. எளிதாக அடையக்கூடிய முதல் நிலையை மேற்கொள்வதில் தவறு எதுவும் இல்லை. ஆனால், அதன் பின் அடைய வேண்டிய நிலைகளை ஏற்படுத்தி, உயர்ந்த நிலைகளை அடைய வழி செய்யாததில்தான் தவறு உள்ளது.

தரக்குறைவுக்கு இரண்டாவது காரணம், பயிற்சித் திட்டங்களை விரிவுபடுத்த இயலாது, விரிவு படுத்துவதில் பயனும் இல்லை என்று பயிற்சியை நடத்தும் ஊழியர்கள் எண்ணங் கொண்டிருப்பதே ஆகும். பொருளும், பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியரும் போதிய அளவு இல்லாததால் கீழ் அளவுக்கே கற்றுக் கொடுக்கவேண்டும், மாணவர் ஒரு பத்தியின் சொற்களைப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றல் பெற்றவுடன் அவர் அதன் பொருளைப் படித்துக் கொள்வார் என்று அவர்கள் கூறிவிடுகிறார்கள். ஆகவே, படிப்பதற்குத் தேவையான பயிற்சி எல்லாம் ஒலிநூல் படியோ, வேறு முறையிலோ சொல்லின் ஒலிகளைப் புரிந்து கொள்வதே ஆகும். எழுத்தறிவின் கீழ் அளவை அடைந்த எவரும், எழுதப்படிக்கக் கற்பதில் உண்மையில் நோக்கம் கொண்டு, அதற்கேற்ற மனத்தையும் பெற்றிருந்தால், தாமே அவசியமான முன்னேற்றத்தை மேற்கொள்வார் என்று அவர்கள் உறுதியுடன் கூறுகின்றனர். அத்தகைய முயற்சியை மேற்கொள்ளாதவரில் பெரும்பாலோர் மேன்மேலும் உதவி வேண்டாதவரே ஆவர் என்றும் கூறுகின்றனர்.

எழுத்தறிவின் கீழ் அளவுகள், மேலே கூறிய கருத்துக்கள் ஆகியவற்றில் உள்ள முக்கியக் குறைபாட்டை நன்கு எடுத்துக் காட்டலாம். முதலாவதாகக் கீழ் அளவுகளை அடைந்தவுடன் பயிற்சி இடையில் நிறுத்தப்பட்டால், பயின்றவர்கள் எளிதாக எழுதப்படிக்க முடியாதவர்களாகவோ அல்லது மிகவும் குறைந்த நோக்கங்களை நிறைவேற்றிக் கொள்ள எழுதப்படிக்கத் தெரிந்தவர்களாவோ உள்ளனர். சான்றிதழ் பெறும் பலர், தம் திறன்களைப் பிறகு பயன்படுத்துவதே இல்லை. ஆகவே, அவர்கள் எழுதப்படிக்கத் தமக்குள்ள சிறித்தளவு திறமையையும் சிறிது காலத்தில் இழந்து விடுவதில் வியப்பில்லை. இவ்வுண்மைகட்கு டாக்டர் பிராங்லௌபெக் போன்ற நிபுணர்களின் கருத்துக்களும், பல எழுத்தறிவுத் திட்டங்களின் முடிவுகளும் ஆதார அமைந்துள்ளன.

இரண்டாவதாக, முதியோர் தொடக்கக் கல்வியில் தமக்குள்ள பரந்த அனுபவத்தின் விளைவாக, எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் சேர்ந்து கற்கும் பலருக்கு விரிவான பயிற்சி தேவை என்பதைக் கோடினஸ்கி வற்புறுத்தியுள்ளார். சில மக்களுக்கு எழுதப்படிக்கும் திறமையைத் தவிர வேறு எதனையும் அளிக்காத ஒரு கல்விச் சூழ்நிலை புதிய நம்பிக்கைகளையும் வாய்ப்புகளையும் உண்டாக்கலாம். அவர்கள் தாம் புதிதாகப் பெற்ற கருவியைக் கொண்டு தாமே முன்னேறி முழுமக்களாக முயற்சி செய்கிறார்கள்...ஆனால் பெரும்பாலோர் அத்தகைய ஒரு கருவியைக் கைப்பற்றிப் பயன்படுத்தித் தாமே அதைக் கொண்டு உலகினை அறிந்து உலகைத் தம் முத்துச் சிப்பியாக்கிக் கொள்ளத் திறமையோ, சூழ்நிலையோ இல்லாதவராக உள்ளனர்.

எழுத்தறிவு வல்லமை, புரிந்துகொள்ளும் திறமை ஆகியவற்றில் எல்லா முதியவரும் சமமான நிலைகளை அடைய முடியாது என்றாலும், ஒவ்வொருவரும் எழுத்தறிவைப் பெற்றுத் தம் வட்டாரத்தில் திறன்மிக்க, மதிப்புக்குரிய உறுப்பினராவதற்குத் துணை செய்யத் தேவையான அளவுக்கு,

அவர்க்கு ஏற்றவாறு வழிகாட்ட வேண்டும் என்பதே கோடினஸ்கியின் கருத்தாகும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவு

எழுத்தறிவின் அளவுகளை உயர்த்துவதற்கு எண்ணற்ற முயற்சிகள் நிகழ்ந்தன. இம்முயற்சிகள் பெரும்பாலும் கடந்த 25 ஆண்டுகளில் படிப் படியான உருவாக்கப்பட்ட பயன்படும் எழுத்தறிவு என்ற அடிப்படையைக் கொண்டவை. பயன்படும் எழுத்தறிவு என்பதன் கருத்து எழுத்தறிவுப் பயிற்சி பெறுவோர் எவ்விதத் துணையும் இல்லாமல் தேவையான அளவுக்கு எழுதப்படிக்கும் ஆற்றலைப் பெறத்தக்க வண்ணம் அவர்களுக்குப் பயிற்சி அளிக்க வெண்டும் என்பது. எடுத்துக்காட்டாக 1950இல் வடநைஜிரியா வில் மாநில உறுப்பினர்களின் ஆய்வரங்கொன்றில் நிறைவேறிய முடிவுகளைக் கவனிக்கலாம். பயன்படும் எழுத்தறிவின் அளவு என்பது மாணவன் தான் பயின்றதை வைத்துக்கொண்டு ஆசிரியருடைய துணை எதுவும் இல்லாமல் தானே எதையும் படித்துப் பயன்பெறுவது என்பது அம்முடிவு. போதுமான அளவு முன்னேற்றம் ஏற்பட்டுள்ளதா என்பதை அளந்தறியக் கையாளப் பட்ட சோதனை பின்வருமாறு :

''படித்தல் - சொந்த மொழியில் ஒரு பகுதியைப் படித்து அதன் பொருளைத் தெரிந்து கொள்ளுதல். கொடுக்கப்படும் பகுதி தன்நிறைவு உடையதாக இருத்தல் வேண்டும். அஃதாவது ஒரு முழுப்பொருளை உணர்த்துவதாக இருத்தல் வெண்டும். அப்பொருள் படிப்பவரின் அனுபவம், புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் ஆகியவற்றுக்கு உட்பட்டதாக இருக்கவேண்டும். அப்பகுதியில் உள்ள மொழி, படிப்பவர் நன்ருக அறிந்த வழக்குச் சொற்களை யும் தொடர்களையும் கொண்டிருக்க வேண்டும்...

''எழுதுதல்—ஒரு குறிப்பிட்ட ஆளுக்கு ஒரு குறிப்பிட்ட செய்தியைக் கொண்ட கடிதத்தை எழுதுதல். கடிதம் வழக்கமாக எழுதப்படுகிற முறை யில் அனுப்புவோர் முகவரி, எழுதுவோன் கையெழுத்து ஆகியவற்றைக் கொண்டிருக்க வேண்டும். வழக்கில் உள்ள முறையில் கடித உறைகளின் மேல் கடிதம் போய்ச்சேர வேண்டியவர் முகவரியைத் தெளிவாக எழுத வேண்டும். கடிதம் அனுப்பப்படுகிறவர்களுக்குப் போய் உறுதியாகச் சேரும் முறையில் முகவரி எழுதப்பட வேண்டும்.''

தென்னுப்பிரிக்காவில் எழுத்தறிவு வகுப்புக்கள் நடத்திய ஒருவர் தம்மிடம் எழுத்தறிவு பயில வரும் இளைஞரும் முதியோர்களும் தாம் பயிலும் எழுத்தறிவு தமக்குப் பின்வரும் செயல்களில் துணைபுரிவதாக இருக்க வேண்டும் என்று தெரிவித்ததாகக் கூறுகிருர். நெருங்கிய உறவினர்களுக்குள் கடிதங்கள் எழுதுதல், தமக்கு வரும் கடிதங்களைப் படித்தல், தெருக்களையும் கட்டிடங்களையும் கண்டுபிடித்தல், தெருக்களிலும் வேலை செய்யும் இடங் களிலும் உள்ள அபாய அறிவிப்புக்களை அறிதல், அன்ருட வாழ்வுக்குத் தேவையான எளிய விதிகளைப் பின்பற்றல், அன்ருட நிலைகளை அறியவும் செய்திகளைப் பெறவும் செய்தித் தாள்களைப் படித்தல், செய்முறை நூல்களைப் படித்துப் புரிந்துகொள்ளல், நோயற்ற வாழ்வு, சிறந்த உணவு, பயிரிடுவதில் சிறந்த முறை முதலியவற்றைப் பற்றிய சிறு நூல்களைப் படித்து அறிதல் முதலியவற்றிற்குத் தம் எழுத்தறிவு பயன்படவேண்டும் என்று பயில வந்த வர்கள் விரும்பினுர்கள்.

தாய்லந்து நாட்டுத் தலைவர் ஒருவர், எழுத்தறிவற்ற இளைஞருக்கும் முதியோர்க்கும் கீழ்வரும் அதிகப்படியான தேவைகளைக் குறிப்பிட்டார்.

அத்தேவைகளை நிறைவுசெய்ய உயர்ந்த செயல்திறமை தேவைப்படுகின்றது என்பது தெளிவு. அவ்வதிகப்படியான தேவைகளாவன :

(அ) மக்களுடன் தொடர்புகொள்ளல், நாட்டின் வளர்ச்சிகளுடன் தொடர்புகொள்ளல், நாட்டின் நோக்கங்கள், ஆகியவற்றை அறிதல், (ஆ) சமூக, பொருளாதார, அரசியல் சிக்கல்களை அறிதல், அச்சிக்கல்களை விடுவிப்பதில் பங்குகொள்ளல், சில குறிப்பிட்ட செயல்கட்கும் முடிவுகட்கும் உரிய காரணங்களைப் புரிந்துகொள்ளல். (இ) பொருளாதார விடுதலையை மிகுதியாகப் பெறல் (படிக்கத் தெரியாத பலர் வேலை தேடிக்கொள்ளக் குறைபாடு உள்ளவராக இருக்கின்றனர் என்பது தெளிவு; தாமே சொந்த மாக வேலை செய்தாலும், படிக்கத் தெரியாதவர் தம்மைப் பாதிக்கும் வாணிபப் பிற்போக்குகளையும் உண்மைகளையும் பின்பற்ற முடியாதவர்களாக இருப்பதால் பெரிதும் இடர்ப்படுகின்றனர்.) (ஈ) கோவில் குருக்களாவ தற்குப் பயிற்சி பெறுதல்.

உலகத்தின் பல்வேறு பகுதிகளிலிருந்து வெளியான. அறிக்கைகள், இன்னும் சிறிது உயர்ந்த தரமுள்ள எழுத்தறிவு வேண்டும் என்ற தேவை விரைவாக வளர்கிறது என்பதை அறிவிக்கின்றன. எழுத்தறிவின் மூலம் அடையக்கூடிய எல்லைகளைப்பற்றி ஆராய்கின்றபோது, இந்தியாவில் டெல்லி யில் நடந்த தேசீய எழுத்தறிவுக் கருத்தரங்கு கீழ்வரும் உண்மைகளைக் குறிப்பிட்டது. படிப்பவர் வெறும் படிக்கும் திறமையை மட்டும் பெற்றால் போதாது, தாம் படிப்பதற்கும் சமூகத்துக்கும் என்ன தொடர்பு இருக்கிறது, தம்முடைய சூழ்நிலையில் எவ்விதச் சக்திகள் இயங்கிக் கொண்டிருக்கின்றன என்பவற்றை எல்லாம் அவர் அறிந்து கொள்ளவேண்டும். இதன் மூலமே அவர் தாம் படிப்பதைப் புரிந்துகொள்ளவும், அதன் மதிப்பை உணரவும் இயலும். அதோடு அறிவுக்குப் பொருத்தமான முடிவுக்கு வருதலும், விரும்பக்கூடிய சமூக மாற்றங்கள், அரசியல் கொள்கைகள் ஆகியவற்றின் போக்கை உணர்தலும் ஆகிய இவைகளும் இதன் மூலமே இயலும்.

ஒவ்வொரு கூட்டத்தாரும் தம் நோக்கத்தைப் பூர்த்தி செய்துகொள்ள, எழுதப்படிக்கும் ஆற்றலில் வெவ்வேறு நிலைகள் தேவைப்படுகின்றன என்பதை மேற்கூறிய எடுத்துக்காட்டுகள் அறிவிக்கின்றன. எடுத்துக்காட் டாக, மிக எளிய அன்றாடத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்துகொண்டால் போதும் என்று எண்ணுகின்ற கூட்டத்தாருக்குச் சமூகத்தைச் சீர்திருத்தி அமைப்பதில் பெரும்பங்கு கொள்ளவேண்டும் என்று விரும்பும் கூட்டத்தாரை விட எழுத்தறிவு மிகவும் குறைவாகத் தேவைப்படுகிறது. ஒவ்வொரு கூட்டத்திலும் கற்றுத்தரப்படும் எழுத்தறிவின் முதல் நோக்கம், இளைஞரும் முதியவரும் சிறப்பாக அன்றாட வாழ்க்கையில் செய்யவேண்டிய செயல்களை செய் துமுடிக்க அவர்களை ஆயத்தம் செய்வதே.

எனவே ஒவ்வொரு வட்டாரமும் தன்னுடைய தனிப்பட்ட தேவை களுக்கு ஏற்ப, எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் காலம், தன்மை ஆகியவற்றைப் பற்றி ஆராய்ந்து முடிவு செய்து கொள்ளவேண்டிய பொறுப்பை மேற் கொள்ள வேண்டியிருக்கிறது. தனிமனிதன் தன்னுடைய வட்டாரத்தின் வாழ்வு, எண்ணம், செயல் ஆகியவற்றில் பங்கு கொள்ளவேண்டியிருப்பதால், அவன் தன்னிடம் இருந்து அவ்வட்டாரம் எதிர்பார்ப்பதையும் ஆராய வேண்டும். அதைப்போலவே எழுத்தறிவுத் திட்டம் தனிமனிதனுடைய அனுபவங்களை வளர்ப்பதும், படிப்பின் மூலம் இன்பத்தையும் ஊக்கத்தையும் பெற வழிசெய்வதும் மிக அவசியம் ஆகும். உடனடிச் சிக்கல்களைத் தீர்க்கும்

ஆற்றலை வளர்ப்பதை மட்டும் நோக்கமாகக் கொண்ட ஓர் எழுத்தறிவுத் திட்டம் மிகவும் குறுகலானது ஆகும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவை வளர்ப்பதில் காணப்படும் இரண்டாவது கொள்கை, எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்ற உணர்வைத் தூண்டக்கூடிய முறையில், கொடுக்கப்படும் பயிற்சி அமையவேண்டும் என்பது. பயிற்சி பெறுகின்றவர்கள் தாங்கள் அடைவதற்குடைய பயன்கள் எவை என்பதைத் தெளிவாக அறிந்துகொண்டு, அவற்றைப் பெறுவதற்கு ஆர்வத்துடன் இருந்தால், அவர்கள் தேர்ச்சி மிக விரைவாக அமையும். அதற்குத் தகுந்தாற்போல் எழுத்தறிவுத் திட்டங்களை உருவாக்குவதும், வகுப்புக்களின் தொடக்கத்தில் விளம்பரம் செய்வது, பயிற்சி கொடுக்கும் முறைகளை வளர்ப்பதும், இடையறாத உழைப்பைத் தூண்டுவதும், ஆகியவற்றில் வட்டார மக்கள் மனம்விட்டுக் கூறிய நோக்கங்களை வலியுறுத்த வேண்டும். இத்தகைய ஒரு திட்டத்தை மேற்கொள்வதில் உண்டாகும் இடையூறு என்ன என்றால் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்ற நோக்கங்கள் பல்வேறு நிலைகளில் அடையப்படுகின்றன. மேற்கு ஆப்பிரிக்காவில் அண்மைக்காலத்தில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சி முடிவுகள், இந்த உண்மையைத் தெளிவாக எடுத்துக்காட்டுகின்றன. அப்பகுதியில் வாழும் எழுத்தறிவு இல்லாத இனத்தார், தம் படிப்பற்ற நிலையில் முழு திருப்தி கொண்டுள்ள நிலையில் இருந்து, எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்ற தீவிர ஆசைகொண்ட நிலை வரையுள்ள பல்வேறு நிலைகளில் காணப்பட்டனர் என்பதை ஆராய்ச்சியாளர் கண்டுபிடித்தார். அண்மைக் காலத்தில் எழுத்தறிவைப் பெறவேண்டும் என்ற நோக்கங்கள் மிக விரைவாகப் பரவியிருக்கின்றன என்றாலும், மேற்கூறியது போன்ற அறிக்கைகள் உலகின் பல்வேறு பகுதிகளில் இருந்து வெளியாகியுள்ளன.

எழுதப்படிக்கக் கற்கவேண்டும் என்று தீவிர ஆசைகொள்ளாத மக்களுடைய பிரச்சனைகளை நாம் முதலில் கவனிப்போம். அவர்களிடையே எழுதப்படிக்க தெரிந்துகொள்ள வேண்டிய அவசியத்தை உணர்த்தி அவர்கள் உணர்வைத் தூண்டினால் ஒழிய அவர்களிடையே எழுத்தறிவை வளர்க்க முயல்வது வீணாகும் என்பதை அனுபவம் எடுத்துக்காட்டியுள்ளது. முன்பு குறிப்பிட்டதைப் போலப் பொதுவாக, எழுதப்படிக்கத் தெரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல், சில உடனடிப் பிரச்சனைகளைத் தீர்ப்பதற்கும் நாம் மிகவும் விரும்பும் திருப்தியையோ, வெகுமதியையோ பெறுவதற்கும் மிகவும் துணைசெய்யும் என்ற கருத்து வெளிப்படையாகத் தெரியும் நிலைமைகளை உண்டாக்குவதன் மூலம், அவர்களிடையே படிக்கும் ஊக்கத்தைத் தூண்டிவிடலாம். அப்படிப்பட்ட நன்மைகள் கிடைப்பதை அவர்கள் உணர்வார்களானால், பெரும்பாலான இளைஞரும் முதியோரும் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதற்கு வேண்டிய முயற்சியை மேற்கொள்ள விரும்புவார்கள். கீழே வரும் எடுத்துக்காட்டு, இந்த முறையில் ஒரு கூட்டத்தில் எப்படி மிகுந்த அக்கரை உண்டாக்கப்பட்டது என்பதை விளக்கும்.

எழுத்தறிவற்ற ஒரு வட்டாரத்தினர் தங்கள் பயிர்கள் போதிய விளைச்சலைத் தராததாலும், தங்கள் வட்டாரத் தேவைக்குப் போதாமல் இருந்ததாலும் மிகவும் கவலைகொண்டனர், அதற்கான காரணங்களைக் காண அடிப்படைக் கல்வித் திட்டத்தின் கீழ் பல கூட்டங்கள் நடத்தப்பட்டன. கூட்டங்களில் ஆராய்ச்சி நடைபெற்றுக் கொண்டு இருந்தபோது, பக்கத்தில் உள்ள வட்டாரத்தில் இருந்த நன்றாக விளைச்சல் செய்யும் ஒருவரை அழைத்துத் தம்மோடு சேர்த்துக்கொண்டு ஆராய்வது என்று அந்த

வட்டாரத்தார் முடிவு செய்தார்கள். பக்கத்து வட்டாரத்தைச் சேர்ந்தவர் நிலத்தைப் பண்படுத்தல், விதைத்தல், பயிரை வளர்த்தல் ஆகியவற்றில் தாம் மேற்கொண்ட முறைகளை விவரித்தார். அந்த விவரங்கள் எல்லாம் அவருக்கு எங்குக் கிடைத்தன என்று மற்றவர்கள் அவரைக் கேட்டனர், பதில் கூறுகையில், அவர் ஒரு பயிர்த்தொழில் நிலையத்திலிருந்து தாம் பெற்ற அறிக்கைகளைக் காட்டினர்; தாம் மேற்கொண்ட முறைகளை விளக்கும் படங்களைச் சுட்டிக்காட்டினர். அந்த அறிக்கைகளை எப்படிப் பெறுவது என்பதையும் அறிவுறுத்தினர். உடனே அந்த வட்டார மக்கள் எழுதப்படிக்கும் ஆற்றலைப் பெறுவதின் அவசியத்தை உணர்ந்தனர். கூட்டம் முடிவடைவதற்கு முன், எழுத்தறிவுப் பயிற்சி வேண்டும் என்று வற்புறுத்தப்பட்டது.

தண்ணீர் நிலைமை, சுகாதார நிலைமைகளை அபிவிருத்தி செய்தல், தொற்று நோய்கள் பரவுவதைத் தடுத்தல், இளங்குழந்தைகளை இன்னும் நன்ருகக் கவனித்துக் கொள்ளுதல், சமநிலை உணவைத்தேர்ந்தெடுத்தல், கால் நடைகளை இன்னும் சிறந்த முறையில் வளர்த்தல், விற்பனைப் பொருள்களை உற்பத்தி செய்வதில் மற்ற வட்டாரங்களோடு போட்டி போடுதல் இவை போன்ற மற்றப் பிரச்சனைகளுக்கு முடிவு காணும் முயற்சிகளின் விளைவாக உண்டான, படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும் என்ற நோக்கங்களும் ஆற்றல் மிக்கவையே. எழுத்தறிவுப் பயிற்சியை இந்த முறையில் அணுகுவதன் சிறப்பு என்னவெனில், இந்த முறை ஒரு கூட்டத்தின் மனங்களில் மேலோங்கி இருக்கும் தேவைகளையும், பிரச்சனைகளையும் அடிப்படையாகக் கொண்டது என்பதே. இத்தகைய நோக்கங்களைப் புறக்கணித்ததினுல் உண்டான விளைவுகள் ஸாலுக்கடலில் உள்ள ஒரு தீவில் தெளிவாகத் தெரிந்தன. அங்கு பெற்ருேர்கள் தம் குழந்தைகளைப் பள்ளிக்கூடத்துக்கு அனுப்பினர். ஆனுல் பள்ளிக்கூடத்தில் தம் குழந்தைக்கு அளிக்கப்பட்ட பயிற்சி, வாழ்க்கைக்குச் சிறிதும் பயன்படாதது என்பதைக் கண்டு கொண்டவுடன், ஒரு கருத்தரங்கு ஏற்பாடு செய்யப்பட்டது. அதில் பங்கு கொள்ள வருமாறு அரசியல் அதிகாரிகள் குழந்தைகளின் பெற்ருேர்களைக் கேட்டுக் கொண்டார்கள். பெற்ருேர்களோ, தங்களைத் தண்டிப்பதற்காகவே அழைக்கிருர்கள் என்று எண்ணித் தம்கையில் கத்திகளை ஏந்திக்கொண்டு வந்து சேர்ந்தார்கள். அவர்களுடைய தலைவன் எங்களுடைய சொந்த மொழியிலேயே எங்களுக்குக் கற்பிப்பதாக இருந்தால், நீங்கள் எங்களுக்குக் கற்றுக் கொடுப்பது எங்களை இன்னும் சிறந்த விவசாயிகளாகவும், வலையர்களாகவும் மாற்றக் கூடும் என்ருல், நாங்கள் எங்களுடைய எல்லாக் குழந்தைகளையும் பள்ளிக்கு அனுப்பி வைப்பதோடு நாங்களும் பள்ளிக்கு வந்து கற்றுக்கொள்ளுவோம் என்று கூறினுன். இதிலிருந்து முக்கியமான சங்கடம் என்ன என்பது புலனுயிற்று.

படிப்பதனுடைய மதிப்பை ஒரு துறையில் கண்டு பிடித்தவுடனே, மற்றத் துறைகளிலும் அம்மதிப்பு விரைவாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகிறது. இதனைக் கீழ் வரும் எடுத்துக் காட்டு விளக்குகிறது. மணிலாவின் வடக்கே இருந்த ஒரு பகுதியில் மக்கள் தொகை செறிவாக இருந்தது. அவர்கள் அனைவரும் 1949 வரை மிகவும் ஏழைகளாக இருந்தனர். எனினும், மணிலாவுக்கு உணவு அனுப்பக்கூடிய வாய்ப்பு அவர்கட்கு இருந்தது. ஆனுல் உணவை எப்படி உற்பத்தி செய்வது என்பது அவர்கட்குத் தெரியவில்லை. இந்த நிலையில் விவசாய விஸ்தரிப்புத் தொண்டர் ஒருவர் பள்ளிக்கூடக் குழந்தைகளின் உதவியோடு கோழிகளை எப்படி வளர்ப்பது என்ற பயிற்சித் திட்டத்தை அண்மையில் தொடங்கினர். இந்தத் திட்டம் நன்ருக

நடைபெற்றுக் கொண்டு இருந்தபோதே, கோழிகளை வளர்ப்பதால் உண்டாகக் கூடிய பயன்களும், முட்டைகளை விற்பதால் ஏற்படும் பயன்களும் முதியோர்கள் கூட்டங்களில் விவாதிக்கப்பட்டதோடு நேர்முகமாகவும் காட்டப்பட்டன. உடனே, கோழிகளை வளர்ப்பதில் அந்த வட்டாரம் முழுவதிலும் ஆர்வம் மிகுந்த விட்டது. இதன் விளைவாக, தமக்குத் தேவையான செய்திகளை விளக்கும் அறிக்கைகளைப் பெற்றுப் படிப்பதற்காக, எழுதப்படிக்கும் திறமை தேவை என்ற ஆசையும் மக்களிடையே எழுந்தது. மக்களுடைய பொருளாதார நிலைமை உயர்ந்தவுடனே, வேறு வகையான உணவுகளையும் தாங்கள் உற்பத்தி செய்ய முடியும் என்பதை அவர்கள் கண்டுகொண்டனர். இதனால், பலவகையான அறிக்கைகளையும் படிக்கவேண்டிய தேவைமட்டும் அல்லாமல், கடைத்தெரு விலைகளையும் எந்த எந்த உணவு வகைகளுக்குக் கிராக்கி இருக்கிறது என்பவற்றையும் தெரிந்து கொள்ளவேண்டிய தேவையும் உண்டாயிற்று. அவர்களுடைய படிக்கும் திறமை வளர்ந்தவுடனே, அத்திறமையை அன்றாட நிகழ்ச்சிகளையும், வட்டாரச் செய்திகளையும், நாட்டு நடப்புக்களையும் உடனுக்குடன் தெரிந்து கொள்வதற்காகப் பயன்படுத்திக் கொண்டனர். இந்த முறையில் ஒரு குறிப்பிட்ட தேவைக்காகப் பயன்பட்ட பகுத்தறிவு விரைவில் பரவிவிட்டது. எழுத்தறிவுக்கு ஊக்கமும் உதவியும் கிடைத்தால் படிப்பதும் எழுதுவதும் பல துறைகளிலும் பண்பட்டு, அதன் விளைவாக இறுதியில் அறிவு நிறைந்த, கவனமிக்க, உயர்ந்த கல்வி வாய்ந்த ஒரு வட்டாரம் உருவாகிவிடும். வட்டார முன்னேற்றத்துக்காக ஒழுங்கான முயற்சி எதையும் செய்வதற்கு முன் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொள்வது அவசியம் என்ற உறுதியான எண்ணங்கள் எழுத்தறிவற்ற எல்லா இனங்களுக்கும் ஏற்படாவிட்டாலும், பெரும்பான்மையான இனங்களுக்கு ஏற்கெனவே ஏற்பட்டு விட்டது. இந்த எண்ணங்கள் மிகவும் இன்றியமையாதவையாகையால் உடனே கவனிக்கத் தக்கவை. இந்த எண்ணங்களைப் புறக்கணிப்பதால், இனத்துடன் பகைமை தோன்றுவதுமட்டுமல்லாமல் மொத்தத்தில் திட்டம் முழுவதுமே பயனற்றுப் போய்விடலாம். இந்த எண்ணங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு உடனடியாக எழுத்தறிவுப் பயிற்சியை அளிப்பது அந்த இனத்தின் நல்லெண்ணத்தையும் துணையையும் பெற வழி செய்வதோடு, இனத்தினுடைய உடனடியான பிரச்சனைகளையும், தனிப்பட்டோர் உடனடிப் பிரச்சனைகளையும் தீர்ப்பதில் எழுத்தறிவைப் பயன்படுத்தக்கூடிய நாளையும் விரைவில் கொண்டுவந்து விடும். எனவே, இதிலிருந்து எந்த இன்றியமையாக் கல்விக்குழுவாக இருந்தாலும் அதனால் மேற்கொள்ளப்படும் முதலாவது பகைகளில் ஒன்று, எழுத்தறிவு தேவைப்படும் நோக்கங்களின் தன்மை, உறுதி ஆகியவற்றை முடிவு செய்வதாகும்.

இத்தகைய கொள்கைகள் இனத்துக்கு இனம் மாறுபடுகின்றன. ஓர் இனத்திலேயே ஆளுக்கு ஆள் வேறுபடுகின்றன. சில கொள்கைகள் நுட்பமானவை, வரையறுத்துக் கூற முடியாதவை. பகுத்தறிவு நிறைந்த வாழ்வில் ஏற்படும் ஒரு நம்பிக்கை, குழந்தைகள், நண்பர்கள் ஆகியவரிடையில் தன் நிலைமையை விட்டுக் கொடுக்காமல் இருக்கும் ஆசை, அறியாமைக்கு இரையாகக் கூடாது என்ற ஆசை, மற்றவர்களிடம் ஏமாந்து போகக் கூடாது என்ற எண்ணம், படித்து எல்லோரையும் விடச் சிறந்து விளங்க வேண்டும் என்ற பேரார்வம், எழுத்தறிவுச் சான்றிதழ்கள் வழங்கப்படும் போது உண்டாகின்ற, பட்டம் பெறவேண்டும் என்ற ஆசை இப்படியாக அந்தச் சில கொள்கைகள் அமையலாம்.

மேலே உள்ள ஆய்வில் இதற்கு முன் நிலவிய எழுத்தறிவின் குறைந்த தரம் என்பது குறைபாடுடைய திட்டம் என்பதோடு, பயன்படும் எழுத்தறிவை உறுதியாக்குகின்ற பயிற்சியின் முக்கியத்துவமும் எடுத்துக் காட்டப்பட்டது. பயன்படும் எழுத்தறிவை அடைய இரண்டு கொள்கைகள் பின்பற்றப்படுகின்றன. முதலாவது எந்த நோக்கம் ஒரு குறிப்பிட்ட இனத்தை எழுதப்படிக்க விரும்பத் தூண்டுகின்றதோ, அந்த நோக்கத்துடன் நேராசத் தொடர்பு கொண்டிருக்கின்ற பாடங்களையும் தூண்டுதல்களையுமே பயன்படுத்துவது என்பது. இரண்டாவது ஓர் இனத்தின் அல்லது நாகரிகத்தின் குறிப்பிட்ட தேவைகளுக்கேற்றவாறு, கொடுக்கும் பயிற்சியின் கால அளவும். கொடுக்கப்படும் எழுத்தறிவின் தன்மையும் மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளப்படுகின்றன. நோக்கங்கள் இரண்டு வகையின: ஒரு வகை ஓர் இனத்தின் உடனடியான நடைமுறைத் தேவைகளிலிருந்து எழுந்தவையும், வட்டார முன்னேற்றத் திட்டங்களை நிறைவேற்றி வைப்பவர்களால் வளர்க்கப்படுபவையும் ஆன நோக்கங்கள். இரண்டாவது வகை ஓர் இனத்தைச் சேர்ந்த மக்களால் வேறு வழிகளிலிருந்து பெறப்படுகின்ற நோக்கங்கள். ஒவ்வொரு வகையும் மிக இன்றியமையாததே. நன்கு ஆராய்ந்த பிறகே, எழுத்தறிவுப் பயிற்சியைத் தொடங்குவதற்குரிய காலத்தையும் குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களில் சிறப்பாகப் பயன் அளிக்கக் கூடிய கொள்கைகளின் இயல்பையும் நிர்ணயித்துக் கூறமுடியும். இந்த முறையில், பயன்படக்கூடிய முறைகள் 7 ஆம் பகுதியில் ஆராயப்படும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவை அளக்கும் மூலக் கொள்கை

மேலே சொன்னவற்றில் குறிப்பாக உணர்த்தியது போல, ஒருவன் தன்னுடைய பண்பாடு அல்லது தொகுதியில் எழுத்தறிவு பொதுவாகப் பயன்படும் செயல்கள் எல்லாவற்றிலும் தீவிரமாகத் தான் பங்கு கொள்வதற்குத் துணை செய்யும் எழுதப்படிக்கும் செயலில், தான் அறிவும் திறமையும் பெறுகின்றபோது அவன் பயன்படும் எழுத்தறிவை உடையவன் ஆகின்றான். இத்தகைய செயல்கள் பல்வேறு வகைப்பட்டவையாகையால், ஒரு குறிப்பிட்ட தொகுதிக்குள் பயன்படும் எழுத்தறிவை உண்டாக்க இன்றியமையாத பயிற்சியை ஆராய்ந்து முடிவு செய்வதில் வழிகாட்டியாகப் பயன்படுகின்ற ஒரு மூலக் கொள்கை தேவைப்படுகிறது. அத்தகைய மூலக் கொள்கையை நம் நன்மைக்காக இரண்டு வழிகளில் வரையறை செய்யலாம். (அ) முதலாவது வழி, எழுத்தறிவின் அளவு பற்றிய வழி—ஒரு மனிதன் எழுத்தறிவைப் போதிய அளவு பெறுவதற்கு அவனுக்கு எவ்வளவு கற்பிக்கவேண்டும், என்னென்ன தரங்களை அவன் பெற வேண்டும் என்று ஆராய்வது, (ஆ) இரண்டாம் வழி எழுத்தறிவின் தன்மையைப் பற்றியது. அடைய வேண்டிய நோக்கத்தை அடைவதற்குத் தேவையான பயிற்சி முறைகள், செய்திகள் ஆகியவற்றை ஆராய்வது.

இந்தப் பகுதியில் முதல் வழியே ஆராயப்படும். இரண்டாம் வழியானது 7, 8, 10, 11, ஆம் பகுதிகளில் ஆராயப்படும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவை எண் அளவாக அளக்கும் சிறந்த அளவுகோல், பயிற்சி பெற்றவர்கள் குறிப்பிட்ட எத்தனை எழுத்தறிவுச் செயல்களில் திறமையாக ஈடுபடுவதற்கேற்ற திறமை பெற்றுள்ளார்கள் என்று காண்பது எடுத்துக் காட்டுக்காக ஒரு வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவின் முக்கியப் பயன்கள் எளிய செய்திகளையும், ஊர் மன்றத்தில் விளம்பரப்படுத்தப்பட்ட அறிக்கைகளையும் எழுதுவதும் படிப்பதும் ஆகியவையே என்று முதலில் நாம் கருதிக்

கொள்ளலாம். இச் செயல்களில் உள்ள திறமையைச் சோதிக்கும் தேர்வு களைப் படிப்படியாகவும் வரிசையாகவும் தொடர்ந்து நடத்துவதன் மூலம் போதுமான அளவு எழுத்தறிவு வளர்ந்துள்ளதா என்பதை அளந்தறியலாம். முதலில் எளியவற்றைப் படிக்கவும் எழுதவும் செய்யவும் அதன்பிறகு அத் தொகுதியில் உள்ள மக்கள் சாதாரணமாக எழுதப்படிக்கக் கூடிய கடின மான செய்திகளை எழுதவும் படிக்கவும் கற்பிக்கலாம். சோதனையில் உள்ள மிகக்கடினமான பகுதியைப் படிக்கவும் எழுதவும் திறமை பெறும் வரை, படிப்பவர்களுக்குத் தொடர்ந்து பயிற்சி அளிக்க வேண்டும்.

இரண்டாவது எடுத்துக்காட்டு பல சமய நிலையங்களின் செயல்களை அடிப்படையாகக் கொண்டது. தரப்படும் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின் முக் கிய நோக்கம் பயில்வோர் சமய இலக்கியங்களைப் பார்த்துப் புரிந்து கொள் ளத் துணை செய்வதே ஆகும். படிப்பவர் போதிய அளவு திறமை பெற்றுள் ளனரா என்பதை அறிவதற்குத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட பாடல்கள், தெய்வீக இலக்கியப் பகுதிகள் சமயத் தொடர்பான வேறுபகுதிகள் ஆகியவற்றில் சோதனை நடத்திப் பார்க்கவேண்டும். சோதனைப் பகுதிகளைப் போதிய அளவு சரியாகவும் புரிந்து கொண்டும் படிக்கும் திறமையைப் படிப்பவர் பெறும்வரை கற்பிக்கும் செயல் தொடர்ந்து நடக்கின்றது. ஆகவே, முந்திய எடுத்துக் காட்டை விட, இதற்குத் தேவையாக உள்ள எழுத்தறிவின் அளவு மிக அதிகமாக உள்ளது. கொள்கை அளவில், இதே முறையை ஒரு தொகு தியின் பயன்படும் எழுத்தறிவை ஆராய்ந்து முடிவுகாண பயன்படுத்தலாம். சோதனைப் பகுதிகளைப் படிப்படியாக விரிவாக்கியும், கடினமாக்கியும் படிப்ப வருடைய திறமையை வளர்த்துக் கொண்டு போகலாம். மேலே விவரித்தது போல குறிப்பிட்ட திறமை அளவுகளைப் பயன்படுத்துவதற்கு மாறாக, எழுதப் படிக்கும் திறமை பற்றிய சோதனைகளை உருவாக்கிப் பயன்படுத்தலாம். அச் சோதனைகள் பல்வேறு எழுத்தறிவுச் செயல்களிலும் பங்கு கொள்வதற்குத் தேவையான படித்தல் எழுதுதல் ஆகியவற்றிற்குரிய சிறப்புத் திறன்கள் எல்லாவற்றையும் அளக்கும் முறைகளை உட்கொண்டிருக்கும். படிப்பதைச் சோதிப்பதற்காகச் சொற்களைப் புரிந்து கொள்ளுதல், சொற்பொருள், முற்றுத் தொடர், பத்தி இவற்றின் பொருள், படிக்கும் வேகம், முதலிய படிப்பாற்றலின் கூறுபாடுகளை அளக்கும் முறையில் சோதனைகளை உருவாக்க லாம். ஒவ்வொரு சோதனையிலும் மிக எளிய பகுதியிலிருந்து மிக்க கடின மான பகுதிவரை அடங்கி இருக்க வேண்டும். பயிற்சி முடிவடைவதற்கு முன்னால் பயிற்சி பெறுவோர் சோதனைகளில் எந்த அளவுக்கு வெற்றி பெற வேண்டும் என்று முடிவு செய்வதற்கு அவ்வட்டாரத்தில் தற்போதைய தேவைக்கு ஏற்ற அளவு போதிய எழுத்தறிவு பெற்றுள்ள மக்களுக்கு அந்தச் சோதனையை நடத்தலாம், இப்படிச் சேர்க்கப்பட்ட குறிப்புக்களை ஆராய் வதன் மூலம், சோதனையில் எல்லோரும் அடையக் கூடிய ஒரு நிலையை நாம் முடிவு செய்ய இயலும். ஆகவே, எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் பயிற்சி பெறு வோர் ஏற்ற அளவு கற்றுக்கொண்டிருக்கிறார்களா என்பதை முடிவு செய்ய வும் ஒரே மொழியைப் பேசிவரும் பல வட்டாரங்களிடையேயும் தேவைப் படும் எழுத்தறிவு அளவுகளை ஒப்பிட்டு நோக்கவும் சோதனைகளைப் பயன் படுத்தலாம்.

ஒரு நாட்டின் எழுத்தறிவுப் பிரச்சனையை ஆராயும்போது, பள்ளிப் படிப்பின் ஆண்டுக் கணக்கைக் கொண்டே படிப்பின் தரத்தைப் பெரும் பாலும் மதிப்பிடுவது வழக்கம். மூன்று ஆண்டுகள் பள்ளிப்படிப்பைப்படித்து முடித்தவர் படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் பெற்றுள்ள ஆற்றல்களின்

அளவுக்கு இணையாக ஒருவர் அவ்வாற்றல்களைப் பெற்றிருக்கிறார் என்றால், அவரைப் பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பெற்றுக்கொண்டவர் என்று கருதலாம். அமெரிக்க ஐக்கிய நாட்டில் உள்ள மக்களுக்காக, நான்காண்டுப் பள்ளிப் படிப்பே குறைந்தபட்ச அளவுகளாகக் கூறப்படுகிறது. இன்னும் அமெரிக்க ஐக்கிய நாடுகள், இங்கிலாந்து ஆகிய நாடுகளில் உள்ள இராணுவ அதிகாரிகள் இராணுவ வீரர்களுக்குக் குறைந்த அளவு 5 ஆண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட பள்ளிப்படிப்பு இருக்கவேண்டும் என்று வற்புறுத்துகின்றனர்.

ஒழுங்காக அமைக்கப்பட்ட கல்வி முறைகளையும் வெவ்வேறு வகுப்பு நிலைகளிலும் ஏறக்குறைய ஒரே சீரான தரங்களையும் பெற்றுள்ள வட்டாரங்களில் மட்டுமே இத்தகைய மூலக்கொள்கையை, முக்கியமாகக் கடைப்பிடிக்க இயலும். ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரத்துக்கு ஏற்ற மூலக்கொள்கையை ஏற்படுத்துவதற்கு இரண்டு முறைகள் கையாளப்படலாம். ஒரு முறை இன்றியமையாத எழுத்தறிவுச் செயல்களில் ஈடுபடுவதற்குத் தேவையான ஆற்றல்களையும் பள்ளியில் வெவ்வேறு வகுப்புகளில் படித்து முடித்த சிறுவர்களின் ஆற்றல்களையும் ஒப்பிட்டு நோக்குவது. இது அவ்வளவு சிறந்த வழி அன்று. எழுதப்படிக்கும் பயிற்சியில் சிறுவரும் முதியோரும் பயன்படுத்தும் சொல் தொகுதியில் உள்ள வேறுபாடுகளை எல்லாம் நீக்கிவிட்டால், கூடிய அளவு தக்கதாக உள்ள ஒரு மூலக் கொள்கையை நாம் வரையறுக்க முடியும். இதை விடச் சிறந்தமுறை, இன்றியமையாத எழுத்தறிவுச் செயல்களில் பயன்படும் ஆற்றலைச் சோதிப்பதற்கு ஏற்ற சோதனைகளைத் தயாரித்து அச் சோதனைகளைப் பல்வேறு காலம் வரை பள்ளிப் படிப்பு பயின்றுள்ள குழந்தைகட்கோ முதியோர்க்கோ அல்லது இருவகையினருக்குமோ கொடுப்பது. கீழே தரப்படும் எடுத்துக் காட்டு பிலிப்பைன்சில் அப்படிப்பட்ட ஒரு சோதனையின் அடிப்படையில் நிகழ்ந்த ஆராய்ச்சியாகும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவு என்பது முதலில் சாதாரணக் கடிதங்கள், செய்தித்தாள்கள், அறிக்கைகள் அறிவிப்பு அடையாளங்கள், விளம்பரங்கள் வரி ரசீதுகள் முதலியவற்றைப் படித்துப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றலும், இரண்டாவதாகச் சாதாரணக் கடிதம் ஒன்றை எழுதும் ஆற்றலும் ஆகும் என்ற கொள்கையில் சோதனைகள் தயாரிக்கப்பட்டன. எளிய கணக்குகளைப் போடும் ஆற்றலும் அளக்கப்பட்டது. இச் சோதனைகள் 3, 4, 5, 6, 7 ஆம் வகுப்பு மாணவர்கள் 6974 பேருக்கு அவர்கள் பள்ளியை விட்டு நீங்குவதற்கு முன்னால் தரப்பட்டன. நூற்றுக் கணக்கான முதியோர்க்கும் தரப்பட்டன. இச்சோதனையில் சாதாரணத் திறமை உள்ள மாணவர்களும் முதியோர்களுமே பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டனர். மாதிரி பார்த்துத் தேர்ந்தெடுக்கும் ஒரு வகைப் புள்ளியியல் முறையைக் கொண்டு திறமை மிகுந்தவர்களும் திறமை குறைந்தவர்களும் விலக்கப்பட்டனர். பயிற்சி மொழியில் வேறுபாடு நிலவியதால் பாதிப்பேர் ஆங்கிலத்திலும், பாதிப்பேர் வட்டார மொழியிலும் சோதிக்கப்பட்டனர். ஆங்கிலத்தில் சோதிக்கப்பட்ட முதியோரில், படிக்கும் சோதனையில் 73% மதிப் பெண்களும் அதற்கு மேலும் வாங்கியவர்களில் 3, 4, 5, 6ஆம் வகுப்பு முடித்தவர்களின் சதவீதம் முறையே 33.1, 46.1, 62.1, 78.0 ஆகும். வட்டார மொழியிலும் சோதிக்கப்பட்ட முதியோரில் படிக்கும் சோதனையில் 73ம் அதற்கு மேலும் வாங்கியவர்களின் சதவீதம் அதே வகுப்புகளில் முறையே 39.9, 57.3, 63.3, 74.8 ஆகும். எழுதும் சோதனையில் எல்லோரும் இன்னும் மிகுதியான சதவீதத்தில் தேறினர். அடுத்தபடியாக ஆங்கிலச் சோதனையை மேற்கொண்டு சிறுவர்களின் தேர்ச்சியைக் கவனிக்கலாம். பள்ளிகளில் $3\frac{1}{2}$ (மூன்றாண்டுகளும்

1 Hver maður á rétt til menntunar

2 Everyone has the right to education

3 Toute personne a droit à l'éducation

4 Toda persona tiene derecho a la educación

5 Каждый человек имеет право на образование

6 Секој има право на школување

7 Πᾶν πρόσωπον ἔχει δικαίωμα ἐκπαιδεύσεως

8 כל אדם זכאי לחינוך

9 لكلِّ إنسانٍ الحقُّ في التربية

10 何人も，教育を受みる權利を有する

11 사람은누구를勿論하고 敎育을받을
權利를가진다

12 人人皆有受敎育之權

13 ทุกคนมีสิทธิในการศึกษา
การศึกษาจะต้องให้เปล่าอย่างน้อยในขั้นปฐมศึกษาและ
การศึกษาขั้นหลักมูล

14 ஒவ்வொருவருக்கும் படிப்பதற்கு உரிமையுண்டு

15 ప్రతి వ్యక్తికిని విద్యకు హక్కున్నది

16 വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്ന് എല്ലാവർക്കും അവകാശമുണ്ട്

17 ਵਿਦਿਆ ਦੀ ਪ੍ਰਾਪਤੀ ਹਰ ਇਕ ਦਾ ਹੱਕ ਹੈ।

18 ଶିକ୍ଷାଲାଭ କରିବାର ଅଧିକାର ପ୍ରତ୍ୟେକଙ୍କର ଅଛି

**பல்வேறு மொழிகளில் பயன்படுத்தப்படும்
எழுத்து வடிவங்கள்**

1. ஐஸ்லாந்து
2. ஆங்கிலம்
3. பிரெஞ்சு
4. ஸ்பானிஷ்
5. ரஷியன்
6. மாஸிடோனியன்
7. கிரேக்கம்
8. ஹீப்ரு
9. அராபிக்
10. ஜப்பானீஸ்
11. கொரியன்
12. சீனம்
13. தாய்லாந்து
14. தமிழ்
15. தெலுங்கு
16. மலையாளம்
17. குர்முகி
18. ஒரியா

6 மாதங்களும்) $4\frac{3}{5}$, $5\frac{3}{5}$ ஆண்டுகள் அல்லது இந்தக் காலத்துக்கு இணையான வகுப்புகளில் பயின்ற சிறுவர்களின் தேர்ச்சிச் சதவிதம் முறையே 23.3, 57.0, 79.5 ஆகும். இதே முறையில் வட்டார மொழியில் சோதிக்கப்பட்ட மாணவர்களின் தேர்ச்சிச் சதவிகிதம் முறையே 35.8, 60.4, 81.4 ஆகும். கொடுக்கப்பட்ட சோதனை எல்லாம் பயன்படும் எழுத்தறிவை அளப்பதற்கு உண்மையில் ஏற்றவையே எனக்கொண்டால் போதுமான எழுத்தறிவைப் பெறப் பயிற்சி பெறுவோரில் குறைந்தது முக்கால் பகுதியினர்க்கு, ஆறாண்டுகள் பள்ளியில் படிப்பதற்கு இணையான பயிற்சி தேவைப்படுகின்றது என்பது வெளிப்படை.

பயன்படும் எழுத்தறிவின் மூலக்கொள்கையை வரையறை செய்வதில் தற்போதுள்ள கல்வித் தரங்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்வதில் சில நன்மைகள் உண்டு. நாம் இப்போது கருதும் எழுத்தறிவு நிலைகளை அடைகின்றவரை பயிலும் திறமைகளிலும், படிக்கும் பழக்கத்திலும் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்க்கும் இடையே மிகுந்த ஒற்றுமை காணப்படுகிறது. மேலும் இப்போதுள்ள அத்தகைய கல்வித்தரங்களைப் பயன்படுத்துவது ஒரு வட்டாரம் அல்லது நாடு எழுத்தறிவைப் பரப்புவதில் தன் முழு முயற்சியினையும் பிணைப்பதற்குத் துணை செய்கிறது. ஆனால், அத்தரங்களைப் பயன்படுத்துவதால் பெருங்குறைபாடுகளும் உண்டு. அவை பயன்படும் எழுத்தறிவை அளக்கும் மறைமுக அளவுகளே. முழுதும் குழந்தைகள் அடையும் அறிவையே அடிப்படையாகக் கொண்டு அவை அமையுமானால், முதியோர்க்குப் பயன்படுத்தும்போது அவை பயன்படாமல் போகலாம். பிலிப்பைன்சில் இருந்து கிடைத்த எடுத்துக்காட்டைப்போல, அக் கல்வித் தரங்களைப் பயன்படுத்தும்போது, குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்க்கும் தரப்பட்ட சோதனைகளின் முடிவுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு அத் தரங்களை அமைத்துக் கொள்ளவேண்டும்.

பயன்படுத்தும் எழுத்தறிவுக்காகத் திருப்தி அளிக்கும் மூலக்கொள்கை ஒன்றை வரையறை செய்யும்போது, நடைமுறையில் நிலவும் தரங்களைக் காட்டிலும் சற்று உயர்ந்த தரத்தை மேற்கொள்வது அவசியம். காரணம், முதியோர் தேவைக்கும், ஆர்வத்துக்கும் இணங்கிய அச்சிட்ட சுவடிகள்—ஆனால், பள்ளிகளில் 4 அல்லது 5 ஆண்டுகள் பயின்ற குழந்தைகள் பொதுவாக அடையும் படிக்கும் ஆற்றலைப் பெறாத எவராலும் படிக்கக்கூடிய சுவடிகள் எனக் கூடியவை இல்லவே இல்லை எனலாம். கடினம் குறைந்த சுவடிகளைத் தயாரிப்பதில் காலமும், ஆற்றலும் நிறைய செலவழிக்கப்படுவதால் முதியோர் தேவைக்கு ஏற்ற அளவில் சுவடிகள் தயாரிக்க முடியவில்லை. மேலும், ஒரு வட்டாரம் எழுத்தறிவில் உயர உயரப் பலவகைப்பட்ட நூல்களும் சிறிது கடினமான நூல்களும் தேவைப்படுகின்றன. ஆகவே, முதலில் எந்த நிலை போதுமானது என்று கருதப்பட்டதோ அது இப்போது போதாது என்ற நிலையை அடைகிறது.

எழுத்தறிவு வகுப்புகளில் பயின்று இன்றியமையா எழுத்தறிவு அடைந்ததற்காகச் சான்றிதழ்கள் பெற்ற முதியோர்களில் மிகப் பெரும்பான்மையோர் விரைவில் தம் எழுத்தறிவைப் பயன்படுத்த முடியாத நிலைக்கு வந்துவிடுகின்றனர். இதற்கு அடிக்கடி சொல்லப்படுகின்ற காரணம், அவர்கள் அடைந்துள்ள பயிற்சி தற்போது கிடைக்கும் நூல்களில் எதையும் படிக்கப் போதுமானதாக இல்லை, என்பதே. பயன்படுத்தாத காரணத்தால் அவர்களுடைய எழுத்தறிவு சிறிது சிறிதாகத் தேய்ந்து போகிறது. எழுத்தறிவுப் பயிற்சியில் சிறப்பாகத் தேறியவர்களில் சுமார் 20 சதவிகிதத்தினர்க்கு மேல் ஓர் எளிய பகுதியைப் படிக்க முடியாமலும், ஒரு சிறு

கடிதத்தைக்கூட எழுத முடியாமலும் திணறுவதை அடிக்கடிக் காண முடிகிறது.

இறுதியாக, அமெரிக்க ஐக்கிய நாட்டில் ஓர் எடுத்துக்காட்டான வட்டாரத்தில் உள்ள முதியவர்களைப் பற்றிய ஆராய்ச்சியில் 151 முதியோர் களுடைய வாய்விட்டுப் படிக்கும் திறன், மவுனமாகப் படிக்கும் திறன்களை முதியோர்கள் எத்தனை ஆண்டுகள் படித்தார்களோ, அதே அளவு ஆண்டுகள் பள்ளியில் பயின்ற சிறுவர்கள் மவுனமாகவும் வாய்விட்டுப் படிக்கும் திறன் களோடு ஒப்பிட்டு நோக்கப்பட்டது. அப்படி ஒப்பிட்டு நோக்கியதில் கீழ்வரும் உண்மைகள் புலப்பட்டன. முதலாவதாக முதியோர்களுடைய படிக்கும் திறன் அவர்கள் எத்தனை ஆண்டுகள் படித்தார்களோ அவ்வளவு ஆண்டுகள் பள்ளியில் படித்த சிறுவர்களின் படிக்கும் திறனோடு பெரும் பாலும் ஒத்திருந்தது. இரண்டாவதாக ஆறு அல்லது ஆறுக்கு மேற்பட்ட ஆண்டுகள் பயின்ற முதியோரின் படிக்கும் திறன், அவ்வளவே ஆண்டுகள் பயின்ற பள்ளிச் சிறுவருடைய படிக்கும் திறனைக் காட்டிலும் சிறிது உயர்ந்து காணப்பட்டது. மூன்றாவதாக ஐந்து அல்லது ஐந்திற்குக் குறைவான ஆண்டுகள் பயிற்சி பெற்ற முதியோருடைய படிக்கும் திறன், அவ்வளவு ஆண்டுகள் பள்ளியில் பயின்ற சிறுவர்களுடைய படிக்கும் திறனைவிட மட்ட மாக இருந்தது. மூன்றாண்டுகளுக்குக் குறைவாகப் பயிற்சி பெற்ற முதியோர் களில் பெரும்பாலோர் சோதனைகளில் வெற்றியே பெறவில்லை. அவர்கள் பள்ளியைவிட்டு நீங்கியவுடனே எளிதாகவோ, திறமையாகவோ படிக்க இயலாதவர்களாக இருந்தனர். பயிற்சிக்குப் பிறகு அவர்கள் படிக்கவே இல்லை. அல்லது மிகக் குறைவாகப் படித்தார்கள். ஆகையால் படிக்கும் திறனை அவர்கள் இழந்துவிட்டனர். இச் சோதனையின் விளைவாக, நான்கு ஆண்டுப் படிப்பு அல்லது ஐந்து ஆண்டுப் படிப்பு முதியோர்க்குத் தேவை என்று முடிவு செய்யப்பட்டது.

படிப்புத்தரம் மிக உயர்ந்ததாக இருந்தால், அதுவே எழுத்தறிவு பெற விரும்பும் பல முதியோர்களின் ஊக்கத்தைக் குறைத்துவிடும். ஆகவே, எழுத் தறிவுத் திட்டம் பல நிலைகள் கொண்டதாக வகுக்கப்பட வேண்டும். முதல் நிலையின் தரம் எல்லோரும் எளிதாகவும், விரைவாகவும் அடையக் கூடியதாக இருக்கவேண்டும். எனினும், தம் வட்டாரங்களில் எளிதாகப் படிக்கக் கூடிய வற்றைப் படிக்கவும், எளிதாக எழுதக் கூடியவற்றை எழுதவும், முதியோர் களுக்குத் துணை செய்யும் வகையில் முதல் நிலை இருப்பது அவசியம். ஒரு நிலையை அடைந்து கொண்டிருக்கும் போதே, அடுத்த நிலையை அடைவதற் குரிய ஆவல் தூண்டப்படவேண்டும். ஆப்பிரிக்கா கோல்ட் கோஸ்ட்டு பகுதிகளில் இந்தத் திட்டம் மிகப் பயனுள்ளதாகத் தென்பட்டது. இம் முறையை அனுசரித்தே அங்கு எழுத்தறிவுத் தொடக்க இதழ்களும், இறுதி இதழ்களும் வழங்கப்பட்டுள்ளன.

செய்ய வேண்டிய வேலையின் அளவு

முதலில் உலகமெங்கும் எழுத்தறிவின்மை எவ்வளவு தூரம் பரவியுள்ளது என்பதையும் இரண்டாவதாகத் தொடக்கப்பள்ளிக்குப் போகும் வயது வந்த சிறுவர்களில் எவ்வளவு பேர் பள்ளிப்படிப்பைப் பெறாமல் இருக்கிறார்கள் என்பதையும் நாம் ஆராய்வோம்.

எழுத்தறிவின்மையின் பரப்பு

எழுத்தறிவு இன்மை எவ்வளவு தூரம் பரவியுள்ளது என்பதை 1, 2 எண்ணிட்ட அட்டவணைகளில் காணலாம். இந்த அட்டவணை இந்த நூலை

எழுதும்போது 109 நாட்டுப் பகுதிகளிலிருந்து யுனெஸ்கோவுக்குக் கிடைத்த ஆதாரபூர்வமான அறிக்கைகளைக் கொண்டு தயாரிக்கப்பட்டது. உலக மக்கள் தொகையில் சுமார் 30 சதவீதத்தைப்பற்றி அவை கூறுகின்றன. எழுத்தறிவின்மையே இல்லாத அல்லது மிகக் குறைந்த அளவில் உள்ள ஆஸ்திரேலியா, வட ஐரோப்பியா நாடுகளில் சில, நியூசிலாந்து, ஜப்பான் ஆகிய நாடுகளும், எழுத்தறிவின்மை பற்றிய செய்தி கிடைக்காத ஆப்பிரிக்கப் பேரினங்களும் இவ்வட்டவணையில் கொடுக்கப்படவில்லை.

இவ்வட்டவணைகளில் உள்ள குறிப்புக்களை ஆராய்ந்தால் சுமார் பாதிக்கு மேற்பட்ட நாடுகள் (109 நாடுகளில் 53) 40க்கும் குறைந்த எழுத்தறிவின்மை சதவீதங்களைக் காட்டுவது புலனாகும். எனினும், இந்த நாடுகள் உலகத்தில் மக்கள் பெருக்கம் கொண்ட பகுதிகள் அல்ல. மக்கள் பெருக்கத்தை எடுத்துக்கொண்டு கணக்கிட்டால், எழுத்தறிவின்மை சதவீதம் சராசரி 55 சதவீதமாக உள்ளது. உலகத்தின் மக்களில் பாதிபேர் எழுத்தறிவு பெற்றவர்களில்லை என்று தற்காலத்தில் நினைக்கப்படும் கருத்தை இது வலியுறுத்துவதாக உள்ளது. எழுத்தறிவின்மை ஆப்பிரிக்கா, ஆசியாக் கண்டங்களில் மிகுதியாகவும், வட, தென் அமெரிக்காக்களில் பல்வேறு படிகளிலும், ஐரோப்பா, ஓசியானியா, யு. எஸ். எஸ். ஆர். ஆகியவற்றில் மிக்க குறைவாகவும் உள்ளது. எனினும், இந்தத் துறையில் ஒவ்வொரு கண்டத்திலும் உண்மையான சிக்கல்கள் உள்ளன.

பயன்படும் எழுத்தறிவின் தரங்களைப் பயன்படுத்தி அவை வரும்போது எழுத்தறிவில்லாத கட்டத்தின் அளவு மிகுதியாகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, 1920இல் அமெரிக்க ஐக்கிய நாட்டு மக்கள் தொகைக் கணக்கீட்டுக் கழகம் மக்கள் தொகையில் 6 சதவீதத்தினர் எழுத்தறிவற்றவர்கள் என்று அறிவித்தது. எழுத்தறிவின்மையைக் குறிக்க மேற்கொள்ளப் பெற்ற அளவுகோல் எவ்விதமான பயிற்சியும் பெறாத நிலையேயாம். முதல் உலகப் போரின் போது 1522,256 படையினரும் மாலுமிகளும் கடிதம் எழுதுதல் செய்தித்தாளைப் படித்துப் புரிந்துகொள்ளுதல் ஆகியவற்றில் சோதனை செய்யப் பட்டனர். அவர்களில் 24.9 சதவீதத்தினரால் எழுதவோ படிக்கவோ இயலவில்லை. எனவே, இந்த ஆராய்ச்சிகளின் மூலம், நாட்டு மக்கள் தொகையைக் கணக்கிடும்போது கையாளும் அடிப்படையில் கிடைக்கும் எழுத்தறிவின்மைப் புள்ளி விவரத்தினுக்கும், பயன்படும் எழுத்தறிவுத் தொகைகள் மூலம் கிடைக்கும் புள்ளிவிவரங்களுக்கும் இடையே முக்கிய வேறுபாடுகள் உள்ளன என்பதை அறிகிறோம். இரண்டாம் உலகப் பெரும் போரின்போது செய்த சோதனைகளின் முடிவும், மேற்கூறிய விதமாகவே இருந்தது. எனினும், பயன்படும் எழுத்தறிவு இல்லாதவர் சதவீதம் அவ்வளவு உயர்வாக இல்லை.

மக்கள் தொகைக் கணக்கீட்டில் எழுத்தறிவு உடையவர் என்று முதியோர்களில் எத்தனைபேர் குறிக்கப்பட்டு உள்ளார்களோ, அவர்களில் மிகக் குறைந்தவர்களே பயன்படும் எழுத்தறிவு பெற்றவர்களாக உள்ளனர், என்பதற்கு கிரேட் பிரிட்டனிலும் மற்ற நாடுகளிலும் கிடைத்த புள்ளிவிவரங்கள் துணை செய்கின்றன. கிடைத்துள்ள சிறிதளவு சான்றினை அடிப்படையாகக் கொண்டு பார்த்தால் பயன்படும் எழுத்தறிவு பெறாதவர்களின் சதவீதம் உலக மக்கள் தொகையில் 65 (அல்லது) 70% இருக்கலாம் என்று கணக்கிடப் படுகிறது. இதையே வேறுவிதமாகக் கூறவேண்டுமானால், உலக மக்கள் தொகையில் 50 சதவீதத்தினர் முற்றிலும் எழுத்தறிவற்றவர்களாகவும் இன்னும் 25 சதவீதத்தினர் அநேகமாக எழுத்தறிவு அற்றவர்களாகவும்,

அட்டவணை : 1

எழுத்தறிவின்மை சதவீதத்தை அறிவித்த நாடுகள், நாட்டுப்பகுதிகள் ஆகியவற்றின் எண்கள், எழுத்தறிவின்மை சதவீதத்தின் படியும், வயதுவகுப்பின் படியும் பிரிக்கப்பட்டுள்ளன.
(1930-க்குப்பின் கிடைத்த மிக அண்மைக்காலப் புள்ளிவிபரங்கள்)

வயதுவகுப்பு	புள்ளிக் கணக்கு கிடைத்தவை	நாடுகளின் எண்ணிக்கை									
		0—9 %	10—19 %	20—29 %	30—39 %	40—49 %	50—59 %	60—69 %	70—79 %	80—89 %	90+ %
எல்லா வயதும்	11	...	...	...	...	1	1	1	...	5	3
5 (அல்) 7ம் மேலும்	8	1	...	2	2	1	...	1	1	...	...
9, 10 (அ) 11உம் அதற்கு மேலும்	18	5	4	2	...	1	...	3	2	...	1
14, 15 (அ) 16உம் அதற்கு மேலும்	58	8	6	12	6	6	7	4	3	4	2
முதியோர்	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...
குறிக்கப்படாதோர்	13	3	1	1	...	...	...	1	2	2	3
அறிவிக்கும் நாடுகள், பகுதிகளின் எண்ணிக்கை	109	17	11	17	8	9	8	10	8	12	9
இந்நாடுகள், பகுதிகளின் 1952ம் ஆண்டு மக்கள் தொகை (மில்லியனில்)	2003	254	230	160	11	74	581	81	46	473	93

109 நாடுகள், பகுதிகளுக்குள் எழுத்தறிவின்மை சதவீதத்தின் இடைநிலை : 41.7.

எடுத்துக்கொள்ளப்பட்ட உலக மொத்த மக்கள் தொகையின் சதவீதம் : 81

(மூலம் : யுனெஸ்கோ, சூன் 1954.)

அட்டவணை : 2

எழுத்தறிவின்மை சதவீதங்களை அறிவித்த நாடுகள், பகுதிகளின் எண்ணிக்கை, கண்டங்களுக்கு ஏற்றவாறு பிரிக்கப்பட்டுள்ளன.
(1930-க்குப் பின் கிடைத்த மிக அண்மைக்காலப் புள்ளிகள்)

பிரிவுகள்	புள்ளிகள் கிடைத் துள்ளவை	நாடுகளின் எண்ணிக்கை									
		0—9 %	10—19 %	20—29 %	30—39 %	40—49 %	50—59 %	60—69 %	70—79 %	80—89 %	90+ %
ஆப்பிரிக்கா	21	1	...	1	1	...	...	3	4	5	6
வட அமெரிக்கா	24	6	3	6	2	...	2	3	1	...	1
தென் அமெரிக்கா	12	1	2	2	1	2	3	...	...	1	...
ஆசியா (யூ. எஸ். எஸ். ஆர் நீங்க)	25	1	...	1	1	5	3	4	3	6	1
ஐரோப்பா (யூ. எஸ். எஸ் ஆர் நீங்க)	17	6	1	6	2	2	...	...	...	...	...
ஓசியானியா	9	2	4	1	1	...	...	...	...	...	1
யூ. எஸ். எஸ். ஆர்	1	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...
நாடுகள், பகுதிகளின் மொத்த எண்ணிக்கை	109	17	11	17	8	9	8	10	8	12	9
இந்நாடுகள், பகுதிகளில் 1952இல் மொத்த மக்கள் தொகை (மில்லியனில்)	2003	254	230	160	11	74	581	81	46	473	93

109 நாடுகள், பகுதிகளுக்குள் எழுத்தறிவின்மை சதவீத இடைநிலை : 41.7.

எடுத்துக் கொள்ளப்பட்ட உலக மொத்த மக்கள் தொகையின் சதவீதம் : 81.

(மூலம் : யுனெஸ்கோ, சூன் 1954)

உள்ளனர் என்லாம். இந்த உண்மைகள் எழுத்தறிவுக் கல்விப் பிரச்சனை எவ்வளவு பெரிதாக உள்ளது என்பதைக் காட்டும்.

பள்ளிப் படிப்பு இல்லாத சிறுவர்கள்

முதியோர்களுக்கிடையில் எழுத்தறிவின்மையைப் போக்கும் முயற்சியைவிட மிகவும் இன்றியமையாதது எல்லாக் குழந்தைகளும் கல்வி பெறும் வாய்ப்புக்களை உண்டாக்குவது. பள்ளிவயது பெற்ற குழந்தைகளிடையே நடத்திய ஆராய்ச்சியின் அடிப்படையில் தயாரிக்கப்பட்ட கீழ்வரும் அறிக்கை, குழந்தைகளின் கல்வி எவ்வளவு பெரிய பணி என்பதைக் குறிப்பிடும். உலகில் உள்ள 10 குழந்தைகளில் 5 பள்ளிக்குப் போவதே இல்லை, 4 தொடக்கப்பள்ளியில் உள்ளன. ஒரு குழந்தையே தொடக்கப்பள்ளிக்கு மேல் பயில்கிறது. இதன் மூலம் உலகம் தான் குழந்தைகளுக்கு ஆற்ற வேண்டிய கடமையில் பாதிப்பகுதியையே, உணர்ந்துள்ளது என்று அறிகிறோம். மேலும், பள்ளியில் படிப்பவரில் ஐந்தில் நான்குபேர் குறைபாடுடைய தொடக்கப் பள்ளியிலேயே உள்ளனர். இப்பள்ளிகள், பயன்படும் எழுத்தறிவு என்ற நிலைக்குக் குழந்தைகளைக் கொண்டு போகின்றனவா என்பது ஐயம். உலகின் பல பகுதிகள் தம் பொறுப்பை உணர்ந்து, கல்வி வசதிகளை மிகுதியாகப் பரப்பவேண்டும். பள்ளிக் கல்வியின் ஆண்டுகளை மிகுவிப்பதோடு, பயிலும் குழந்தைகளின் எண்ணிக்கையையும் பெருகச் செய்ய வேண்டும்.

பொதுவாக அடிப்படைக் கல்வித் திட்டத்திலிருந்து, குழந்தைகளின் கல்விப் பிரச்சனைகளை அறவே பிரித்துவிட முடியாது. சில வட்டாரங்களில் முதலில் குழந்தைகளும் முதியோர்களும் கலந்த வகுப்புக்களில் எழுத்தறிவுப் பயிற்சி தொடங்கப்படுகிறது. ஒரே வகையான புத்தகங்களை வைத்துக் கற்பிக்கப்படுகிறார்கள். எனினும் நாளடைவில் குழந்தைகளின் தனிப்பட்ட தேவைகளுக்கேற்பவும் வட்டாரத்தின் சூழ்நிலைக்கேற்பவும் தொடக்கப் பள்ளிகள் அமைக்கவேண்டும் என்பது ஏற்றுக்கொள்ளப்படுகிறது என்பதை 1949இல் எழுத்தறிவு முதியோர் கல்விபற்றி உள்நாட்டு அமெரிக்க ஆய்வரங்கில் தரப்பட்ட பின்வரும் அறிக்கையிலிருந்து அறிகிறோம். தொடக்கப்பள்ளி என்பது மக்களுடைய பள்ளியாகும். மக்கள் தொகுதிக்குப் பயனளிக்கும் அடிப்படைக் கல்வி, தொடக்கக் கல்வியே. பண்பாட்டைக் கொடுப்பதற்குரிய சாதாரணக் கருவியாக மட்டுமல்லாமல், பல்வேறு செயல்களையும் சமூகச் செல்வாக்குகளையும் உடைய ஒரு பெரிய நிலையமாக அது விளங்குகிறது.

இதே போன்ற கருத்துக்கள் பல நாடுகளில் ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக, பிலிப்பைன் நாட்டுப் பள்ளி மேற்பார்வையினர்களின் கழக 1950ஆம் ஆண்டு மலரில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளதுபோல, பள்ளியின் செயல்கள் பள்ளி மதில் சுவரையும் தாண்டி வெகுதூரம் சென்று வீடுகளையும், மக்கள் தொழில்களையும், அவர்கள் ஓய்வுநேர வேலைகளையும், சமூக வாழ்வில் மற்ற துறைகளையும் அடைகின்றன. பள்ளிக்கல்வி என்பது புத்தகச் செய்திகள் அன்று; அது வாழ்க்கையே ஆகும்; அது குழந்தைகள் வாழ்வும், முதியோர் வாழ்வும் ஆகும். அதன் செயல்கள் வாழ்க்கையைப் போல நடிப்பதில்லை; வாழ்க்கையை வாழ்வதே ஆகும். அத்தகைய பள்ளிகளில், எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொடுப்பது பயன்படவேண்டுமானால், கடைப்பிடிக்கப்படும் முறைகளும், கற்பிக்கப்படும் பாடங்களும் குழந்தைகளுக்கு, அவர்தம் தனிப்பட்ட நோக்கங்களையும் சமூக நோக்கங்களையும் கொடுப்பதாக இருக்கவேண்டும். அதற்காகவே அப்பள்ளிகள் நிறுவப்பட்டுள்ளன.

இந்தப் பிரச்சனை இப்போது மிகப் பெரிதாக உள்ளது. உலகில் உள்ள குழந்தைகள் முதியோர்கள் ஆகியவர்களில் பாதிக்கு மேற்பட்டவருக்காவது எழுத்தறிவுப் பயிற்சியை அளிக்க ஏற்பாடு செய்யவேண்டும். அதோடு ஏதோ ஒரு சமயம் பள்ளிக்கோ, முதியோர் வகுப்புக்கோ சென்று பயின்று விட்டுப் பயன்படும் எழுத்தறிவு இல்லாமல் உள்ள குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் தேவையான பயிற்சிகளுக்கும் ஏற்பாடு செய்யவேண்டும்.

பகுதி இரண்டு

எழுத்தறிவுப் பயிற்சியில் மொழிவகையின் செல்வாக்கு

உலகில் எத்தனையோ மொழிகள் வழங்குகின்றன. அவற்றுள் பல சிறு சிறு கிளைமொழிகள். இக்கிளைமொழிகளை எல்லாம் விட்டுவிட்டு, இன்றைக்கு மக்கள் பேசும் மொழிகளைக் கணக்கிட்டால், அவை சுமார் 2800 ஆகும் என்பது மொழிநூல் அறிஞர் சிலருடைய கொள்கை. இந்த எண்ணிக்கை குறைவு, இன்னும் பல மொழிகள் வழங்குகின்றன என்று வேறு சிலர் கூறுகின்றனர். 16ஆம் பக்கத்துக்கும், 17ஆம் பக்கத்துக்கும் இடையில் உள்ள படத்தில், உலகத்தில் பெரும்பான்மையாகப் பேசப்படும் மொழிகளில் தரப்பட்டுள்ள சொல் தொடர்களைக் காணலாம். அம்மொழிகள் எல்லாம் அமைப்பில் ஒன்றுக்கொன்று முற்றிலும் வேறுபட்டவை; வெவ்வேறு வரி வடிவ எழுத்துக்களைக் கையாளுபவை.

ஆனல் ஒவ்வொரு மொழியிலும் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொடுப்பது எப்படி என்பதைத் தனித்தனியாக ஆராயவேண்டிய அளவுக்கு மொழிகள் ஒன்றுக்கொன்று பெரிதும் ஒன்று பட்டுள்ளனவா? அல்லது, அந்த மொழிகளை ஒருசில வகைகளாகப் பிரித்துக் கொண்டு, ஒவ்வொரு வகையைச் சேர்ந்த மொழிகளிலும் பயனுள்ள வகையில் படிக்கக் கற்றுக்கொடுப்பது எப்படி என்ற பிரச்சனைகளை ஒழுங்குபடுத்த முடியுமா? அப்படி உலகத்து மொழிகளை எல்லாம் வகைப்படுத்த முடியுமானல், எந்த அடிப்படையில் அவற்றை வகைப்படுத்துவது? ஒரு வகையைச் சேர்ந்த மொழிகளில் எழுதப்படிக்கக் கற்பிப்பதற்கும், இன்னொரு வகையைச் சேர்ந்த மொழிகளில் எழுதப்படிக்கக் கற்பிப்பதற்கும் என்ன வேறுபாடு உள்ளது?

மொழி வகைகள்

மொழியியல் அறிஞர் உலகத்து மொழிகளை எல்லாம் பல வழிகளில் வகைப்படுத்தியுள்ளனர். எழுதும்போது கையாளும் வரிவடிவ எழுத்துக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு அவர்கள் உலக மொழிகளை மூன்று வகைகளாகப் பிரித்துள்ளார்கள். இம்மூன்று வகைகளே நம்முடைய உடனடி நோக்கத்துக்குச் சிறப்பாக உரியவை ஆகும். இம்மூன்று பிரிவுகளும் வரலாற்று முறையில் ஒன்றிலிருந்து ஒன்றுகப் படிப்படியே தோன்றியவை எனலாம். வளர்ச்சி வரலாற்றை ஒட்டி அம்மூன்று பிரிவுகளையும் பின்வருமாறு குறிப்பிடலாம்.

1. **சொல் கோள் வரி வடிவங்கள்**—சீனம் முதலிய மொழிகளில் இத்தகைய வரிவடிவங்கள் கையாளப்படுகின்றன. இவற்றைக் கருத்து வரி வடிவங்கள் என்றும் குறிப்பர். ஒவ்வொரு வரிவடிவமும் ஒரு கருத்து அல்லது எண்ணத்தைக் குறிக்கும். இன்னும் நுட்பமாகக் கூறினல், ஒவ்வொரு வடிவத்தையும் ஓர் ஒலி என்பதை விட ஒரு பொருட்கோள் அல்லது பொருளன்

என்று கூறலாம். பொருளன் அல்லது பொருட்கோள் என்பது பொரு ளுணர்த்தும் மிகச் சிறிய ஒலித்துணுக்காகும்.

2. அசை வரிவடிவங்கள்: இவை அசை வடிவங்கள் என்றும் கூறப் படும். இத்தகைய வரிவடிவங்கள் ச்செரோக்கி இந்திய மொழி, ஜப்பானிய மொழி ஆகியவற்றில் கையாளப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு வரிவடிவமும் ஓர் அசை ஒலியைக் குறிக்கும். இந்த அசைகளில் ஓர் ஒலிக்கோளோ (ஒலியனோ) அல்லது பல ஒலிக்கோள்கோளோ அடங்கி இருக்கும்.

3. எழுத்து வரிவடிவங்கள்: நெடுங்கணக்கு வரிசையைப் பெற்றுள்ள எல்லா மொழிகளிலும் எழுத்து வரிவடிவங்களே கையாளப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு வரிவடிவமும் ஓர் ஒலிக்கோள் அல்லது பல ஒலிக்கோள்களின் ஒலியைக் குறிக்கும்.

மேலே குறிப்பிட்ட மூன்று வகை மொழிகளின் சிறப்பியல்புகளையும் சிறிது விரிவாக இனி ஆராயலாம். அதோடு கற்பிக்கும் முறைகளில், எழுத்து மொழிகளின் வடிவமும் அமைப்பும் வகிக்கும் செல்வாக்கை (அப்படியே ஒரு செல்வாக்கு இருக்குமானால் அதனை)க் காணமுயலலாம்; அப்படியே ஒவ் வொரு வகை மொழிகளிலும் எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும்போது உண்டாகும் சிக்கல்களில் சிலவற்றையும் ஆராயலாம்.

சொல் கோள் வரிவடிவங்கள்

இன்று, சீன மொழி ஒன்றுதான் முழுமையாகச் சொல்கோள் வரி வடிவங்களைக் கொண்டு எழுதப்படும் மொழி எனலாம். என்றாலும், உலகத்து மக்களில் சுமார் ஐந்தில் ஒரு பங்கினர் அந்த மொழியைப் பேசும் மக்கள். சீனாவில் உள்ள ஒவ்வொரு வட்டாரத்தினரும் பல நூற்றாண்டுகளாகச் சொல் கோள் வரிவடிவங்கள் உணர்த்தும் சொற்களைத் தம்முடைய கிளைமொழிக்கு ஏற்றவாறு ஒலித்துக்கொண்டு வந்தனர். ஒரே வகையான எழுத்துமொழியை நாட்டின் பல பகுதிகளிலும் வாழும் மக்கள் வெவ்வேறு வகையில் படித்துப் புரிந்துகொள்வார்கள். ஆனால் ஒரு கிளைமொழியைப் பேசிய மக்கள் இன் னொரு கிளைமொழியைப் பேசிய மக்கள் கூறுவதையோ, படிப்பதையோ புரிந்துகொள்ள முடியாது. அதாவது, ஒரு கிளைமொழியினர் எழுதுவது இன்னொரு கிளைமொழியினருக்கு நன்றாகப் புரியும்; ஆனால் பேச்சு புரியாது.

கருத்து வரிவடிவங்கள் என்பவை சீன எழுத்து மொழியில் மிகச் சிறிய மூலப்பகுதிகள் ஆகும். அச்சுத்தாளில், வரிவடிவங்கள் எல்லாம் பல சதுரங் களைப் போலக் காணப்படும். ஒரு சதுரம் எவ்வளவு இடத்தை அடைத்துக் கொள்கிறதோ, அதே அளவு இடத்தைத் தான் மற்றச் சதுரங்களில் ஒவ் வொன்றும் அடைத்துக்கொண்டு இருக்கும். ஆனால் ஒவ்வொரு சதுரமும் பல வகையான கீற்றுக்களால் அமைந்திருக்கும். ஒவ்வொரு சதுரத்திலும் 1 முதல் 52 வரை இத்தகைய கீற்றுக்களைக் காணலாம். பெரும்பான்மை யான சதுரங்களில் 14-க்கும் குறைந்த கீற்றுக்களே காணப்படுகின்றன.

சீன மொழி ஓரசை மொழியாகும். அதில் உள்ள ஒவ்வோர் அசையும் பெரும்பாலும் ஒரு பொருள் கோளாக இருக்கும். இலக்கணத் தொடர்புக் காக அவ்வசை முன்னுருபோ, பின்னுருபோ ஏற்பதில்லை. எண், இடம், பால் முதலியவற்றை உணர்த்த எவ்விதமான ஒலி மாற்றத்தையும் அது அடைவதில்லை. தேவைப்பட்டபோது, அத்தகைய இலக்கணத் தொடர்பு களை எல்லாம் தகுந்த வேறு சொற்களைப் பயன்படுத்தி வெளிப்படையாகவே குறிக்கின்றனர். பழைய இலக்கியச் சீன மொழி இன்றும் பரவலாகப் பயன் படுகிறது. அந்தப் பழைய இலக்கியச் சீன மொழியில் ஒவ்வோர் அசையும்

ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தால் எழுதப்படும் ஒரு சொல் ஆகும். அதில் உள்ள இலக்கண விதிகள் எல்லாம் சொல் தொடர் அமைப்பு பற்றிய விதிகளே. தற்காலப் பேச்சு மொழியில், பல அசைகள் (பெரும்பாலும் ஈரசைகள்) கொண்ட சொற்கள் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. அவை ஓரசைப் பொருள் கோள்களிலிருந்து, உண்டான கிளை சொற்கள் அல்லது தொகைமொழிகள் ஆகும். உண் என்னும் ஓரசைச் சொல்லும் பு என்னும் (தொழிற் பெயர் விகுதியாகிய) பொருள்கோளும் சேர்ந்து துப்பு-உணவு என்னும் ஈரசைக் கிளை சொல்லும், தேன் என்னும் ஓரசைச் சொல்லும் ஈ என்னும் ஓரசைச் சொல்லும் சேர்ந்து தேனீ என்னும் தொகை மொழியும் உண்டாவதைப் போன்று உண்டானவை. சீன மொழிச் சொற்கள் இலக்கண நெகிழ்ச்சி மிக்கவை ஆகும். ஆகவே, பூ, மலர், முதலிய சொற்கள் (மல்லிகைப்) பூ, (மல்லிகை) பூ (பூத்தது), பூ (மாலை), (தாமரை) மலர், (தாமரை) மலர் (ந்தது), மலர் (மாலை) முதலிய பல இலக்கண நிலைகளில் வருவது போலச் சீனமொழிச் சொற்கள் பலவற்றுள் ஒவ்வொன்றும் வினையாகவோ, பெயரா கவோ, பெயரெச்சமாகவோ நிற்கும். சொற்றொடரில் அந்தச் சொல் அமையும் இடத்தைப் பொறுத்தே அதன் பொருளும் அமைகின்றது. பொது வாகச் சீன மொழியில் உள்ள முற்றுச் சொற்றொடரில் முதலில் எழுவாயும், அதன் பின் பயனிலையும், அதன்பின் செயப்படு பொருளோ, எஞ்சு மொழி களோ அமைந்திருக்கும். எனினும் சில முற்றுத் தொடர்களில் எழுவாயும் பெயர்ப் பயனிலையும் மட்டும் அமைந்திருக்கும். 'கண்ணன் ஒரு பையன்'— இதில் பையன் பெயர்ப் பயனிலை; (அங்கே என்ன இருக்கிறது?) மரம். இதில் மரம் என்பது எழுவாய் மட்டும் வந்த வாக்கியம்.

சீன மொழியைக் குரல் வகை மொழி என்றும் குறிப்பிடுவர். ஒலி உச்ச மாற்றம், அழுத்தமாற்றம் இவை எல்லாம் குரல் வகை எனப்படும். சீன மொழியில் இக்குரல்வகை மிகுந்த செல்வாக்குப் பெற்றுள்ளது. சொற் களில் ஓர் உயிர் எழுத்துக்கு எவ்வளவு சிறப்பு உண்டோ, அவ்வளவு சிறப்பு சீனமொழியில் குரல் வகைக்கு உண்டு. குரல் வகை இல்லா விடில் இன்ன சொல் தான் இது என்று அறிவதே கடினம். ஒரே சொல்லைத் தாழ்ந்த குரல்வகையில் சொன்னால் ஒரு பொருளை உணர்த்தும், உயரும் குரல் வகையில் ஒலித்தால் இன்னொரு பொருளை உணர்த்தும்; உச்சக் குரல் வகையில் ஒலித்தால் மற்றொரு பொருளை உணர்த்தும், ப்—ல் என் பதைத் தனியாக என்ன சொல் என்று புரிந்து கொள்ள இயலாது. ஆனால் கோடுள்ள இடத்தில் அ, ஆ, உ அல்லது ஓ—என்பவற்றுள் ஏதேனும் ஒன்று இருந்தால், உடனே அது பல், பால், புல், அல்லது போல் என்பதை அறிய லாம். தமிழில் எப்படி உயிர் ஒலிகள் சிறப்பிடம் பெற்றுள்ளனவோ அவ் வாறே சீன மொழியில் குரல் வகை சிறப்பிடம் பெற்றுள்ளது. இந்தோ ஐரோப்பிய மொழிகளில் உள்ள ஒலி அழுத்தம், ஒலிநீட்டம் அல்லது குறுக் கம் வேறு, சீன மொழியில் உள்ள குரல் வகை வேறு. சீன மொழியின் வரி வடிவங்கள் சிக்கல் நிறைந்தும், எண்ணிக்கையில் மிக்கும் உள்ளன. எனினும், வெவ்வேறு சொற்களை ஒரே வரிவடிவத்தைக்கொண்டு எழுதுவதையும், ஒரே சொல்லை வெவ்வேறு வரிவடிவங்களால் எழுதுவதையும், நாம் அடிக்கடி காணலாம். ஆனால், இது அவ்வளவு முக்கியமானது அன்று.

சீன மொழியில் இரண்டு வகைகள் உண்டு, ஒன்று இலக்கியச் சீனம், மற்றது நாட்டுச்சீனம். இலக்கியச் சீன மொழி பழமையானது; எழுதும் போதுமட்டும் அதைப் பயன்படுத்துகின்றனர். நாட்டுச் சீன மொழி என் பது பேச்சு மொழி. தற்போது பேசுவதற்கும் எழுதுவதற்கும் இந்த நாட்டுச்

சீன மொழியையே பயன்படுத்துகின்றனர். நாட்டுச்சீன மொழியைப் பெரு வாரியாக எழுதத் தொடங்கிச் சுமார் 40 ஆண்டுகள் கூட இன்னும் ஆக வில்லை. இன்றைச் சீன மொழியில் படிப்பவர்கள் இரண்டு வகைப்பட்ட எழுத்துமொழிகள் இருப்பதால் இடர்ப்படுகின்றனர். பழைய சீன மொழி யும், நாட்டுச் சீனமொழியும் சொல் தொகுதிலேயே வேறுபடுகின்றன. மேலும் பழைய சீனமொழிச் சொற்களில் வரலாற்றுக் குறிப்புக்களும், பழைய கதைக்குறிப்புக்களும் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஆகவே, அந்தச் சொற்களை இப்போது பயன்படுத்தினால், அவை மேல் போக்காக ஒரு பொருளை விளக்குவதோடு குறிப்பாக மற்றோர் ஆழ்ந்த கருத்தையும் அறிவிக் கின்றன. இதற்கு மாறாக நாட்டுச் சீன மொழியில் எண்ணிய பொருளை மட்டும் எளிதாகப் புலப்படுத்த முடிகிறது. கத்தியைக் கத்தி என்றே குறிப் பிடலாம். இலக்கிய மொழியே இன்றும் மேலோங்கி இருக்கிறது எனினும், நாட்டு மொழி மிக விரைவாக வழக்கத்தில் பரவிக்கொண்டு வருகிறது. தற் சமயம் பள்ளிக்கூடங்களில் நாட்டுச் சீன மொழியையே பெருவாரியாகப் பயன்படுத்துவதிலிருந்து இது புலனாகிறது.

வரலாற்று முறையில் நோக்கினால், சீனமொழி வரிவடிவங்கள் மேலி ருந்து கீழ் நோக்கிச் செல்லுமாறு அச்சிடப்படுகின்றன. ஒரு வரிக்கு இடது புறத்தில் அடுத்த வரி அமைந்திருக்கும். படிப்பவர் ஒவ்வொரு வரியையும் மேலிருந்து கீழ் நோக்கிப் படித்துக் கொண்டு போக வேண்டும். அண்மை யில் குறுக்கு வாட்டில், இடமிருந்து வலமாக, வரிவடிவங்களை அச்சிடும் முறை மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளது. வரிகள் ஒன்றன் கீழ் மற்றொன்றாகப் பக்கத்தின் மேலிருந்து கடைசிவரை அமைந்திருக்கும். படிப்பவர் வரிவடிவங்களை இடது பக்கத்திலிருந்து வலப்பக்கமாகப் படித்துக் கொண்டு போவார். இந்த இரண்டு முறைகளில் பழைய முறையே, அதாவது வரிகளை மேலிருந்து கீழ் நோக்கி அச்சிடும் முறையே பெரும்பாலும் கையாளப்படுகிறது. சீன மொழியின் இச்சிறப்பியல்புகளை மனத்தில் கொண்டு, குழந்தைகட்கும், முதி யோர்களுக்கும் அந்த மொழியை எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்க மேற்கொள்ளப் படவேண்டிய முறைகளைக் கவனிக்கலாம்.

குழந்தைகளுக்கு எழுதப் படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகள்

குழந்தைகளுக்குச் சீன மொழியைப் படிக்கக் கற்றுக் கொடுப்பதில் பல சிக்கல்கள் உள்ளன. என்றாலும், குழந்தைகள் பல்வேறு வரிவடிவங்களை அடையாளம் கண்டுபிடித்து அறியும்படி செய்வதற்கு ஏற்ற முறைகள் யாவை என்ற சிக்கலைப் போல வேறு எந்தச் சிக்கலும் அவ்வளவு விரிவாக ஆராயப்படவில்லை. சீன வரிவடிவங்களின் இயல்புக்கு ஏற்றவாறு, பழைய காலத்தில் ஒரு முறை கையாளப் பட்டது. முதலில் குழந்தைகள் அவ்வரி வடிவங்களைக் கவனமாகப் பார்க்க வேண்டும். அவைஅமைந்துள்ள வகையை அறிந்து அவற்றை மனத்தில் நிலைநிறுத்திக் கொள்ளவேண்டும். இவ்வரி வடிவங்களைக் கற்பதற்குத் துணை செய்யும் முறையில், முதலில் மிகக் குறைந்த கீற்றுக்களை உடைய வரிவடிவங்கள் கற்றுத் தரப்பட்டன. அவை இரண்டு அங்குலச் சதுரமுள்ள காகிதத்துண்டுகளில் எழுதப்பட்டிருக்கும். ஒரு சமயத்தில் பத்து அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட வரிவடிவங்களைக் கற்றுத் தருவது வழக்கம். மறுநாள் மாணவன் அவற்றை மீண்டும் நினைவுக்குக் கொண்டு வந்து பழகவேண்டும். அவற்றை நன்றாகக் கற்றுக் கொண்ட பிறகுதான் வேறு வரிவடிவங்கள் கற்றுக் கொடுக்கப்படும். வரிவடிவங்களை மாணவன் பார்த்தவுடனே புரிந்து கொள்ளும் நிலை வரும் வரையில், பார்த்

தறிதல், வடிவத்தையும் ஒலியையும் இணைத்துப் பழகல் ஆகிய முறைகளின் மூலம் கற்றுக் கொண்டே இருப்பான். பல்வேறு வரிவடிவங்கள் ஒரே மாதிரி ஒலிக்கப்பட்டன வாகையால், அவற்றைக் கற்க வேறு முறைகளும் பயன் படுத்தப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக, ஒரு புதிய வரிவடிவம் துண்டுத் தாளின் மேல் எழுதப்பட்ட போது, மாணவன் முன்னமே கற்றுக்கொண்ட வரிவடிவங்களில் அதேபோல் ஒலிக்கும் வரிவடிவம் துண்டுத்தாளின் மறுபக் கத்தில் எழுதப்பட்டது. இவ்விரண்டு வரிவடிவங்களையும் ஒப்பிட்டு நோக்கு வதன் மூலம் மாணவன் அவற்றின் ஒலிகளைத் தெளிவாக அறிந்து கொள் வான்.

முதலில், தனித்தனி வரிவடிவங்களைப் புரிந்து கொள்வது, அவற்றை மனப்பாடம் செய்வது ஆகியவற்றிலேயே மாணவனுடைய கவனம் செலுத்தப்படும். மாணவருக்கு 7 அல்லது 8 வயதாகும் போது, நுண்ணறிவு வாய்ந்த குழந்தைகளாக இருந்தால் சிறிது முன்னுலேயே, ஆசிரியர் வரிவடிவங்களின் பொருளை மாணவர்க்குக் கற்பிக்கத் தொடங்கு வார். மாணவன் சுமார் ஆயிரம் வரிவடிவங்களைக் கற்றுக் கொண்ட பிறகு குழந்தைகளுக்காக எழுதப்பட்ட பாடபுத்தகத்திலிருந்து ஆசிரியர் பாடம் படித்துக் காட்டுவார். ஆசிரியர் பெரும்பாலும் மாணவர் ஒவ்வொருவர்க் கும் தனித் தனியாகவே கற்றுத்தருவார். ஒரு பாடம் தொடங்கியவுடன், மாணவன் ஆசிரியர் அருகே செல்வான். ஆசிரியர் ஒரு பகுதியைப் படிப் பார். ஒவ்வொரு சொற்றொடரையும் மாணவன் திருப்பிச் சொல்வான். இந்தச் சொற்றொடர்ப் பயிற்சி மீண்டும் மீண்டும் சிலமுறை நடத்தப்படும். மாணவன் தனியாகவே படிக்க இயலும் வரை இந்த முறை நீடிக்கும். பிறகு மாணவன் தனியாகவே படிக்க இயலும்; தன் இடத்துக்குத் திரும்பி வந்து, அந்தப் பகுதி மனப்பாடம் ஆகும் வரை உரத்துப் படித்துக் கொண்டே இருப்பான். பிறகு அவன் ஆசிரியரிடம் வந்து தான் படித்து மனப்பாடம் செய்ததை ஒப்பிப்பான்: மாணவன் தடை இல்லாமல் சரளமாக ஒப்பித்து விட்டால் மீண்டும் ஒரு புதிய பாடப் பகுதியை ஆசிரியர் அவனுக்குக் கற்பிப்பார்.

சீன மொழி வரிவடிவங்களின் அமைப்பும் அம்மொழியின் குரல் வகை களுமே இந்த முறையில் பாடம் கற்பிப்பதற்குக் காரணங்கள் ஆகும். எனினும் இந்த முறை மிக மெதுவானது, கடினமானது, கவர்ச்சி அற்றது என்று சீனர்கள் குறைகூறி வந்தனர். இந்த நூற்றுண்டின் தொடக்கத்தில், பல ஆய்வுகளையும், சோதனைகளையும் நடத்திய பிறகு புதிய மாற்றங்கள் ஏற் படத் தொடங்கின. சிறப்பாக, வரிவடிவங்களைக் கற்றுக்கொள்வதற்குத் துணைசெய்யும் முறையில், பேச்சொலிக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தத் தொடங் கினர். இந்தப் போக்குக்கு அரசாங்கத்திடமிருந்து சட்டத்தின் மூலமாக வும் பெருத்த ஆதரவு கிடைத்தது. இதனுல் சீன வரிவடிவங்களைப் படிக்கும் போது, அந்தந்த வட்டாரத்தில் வழங்கிய கிளைமொழிகளுக்கு ஏற்றவாறு ஒலிக்கும் பழைய வழக்கம் தொடக்கப்பள்ளிகளில் கைவிடப்பட்டது அதற்கு மாருக, ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தையும் நாடு முழுவதும் ஒரே மாதிரி ஒலிக்கும் செவ்வொலி முறையை அமைத்தனர். அச் செவ்வொலிகளைப் பேச்சொலிக் குறியீடுகளின் மூலம் கற்றுக் கொடுத்தனர். இப்படிப்பட்ட பேச்சொலிக் குறியீடுகள் மொத்தம் 37 கையாளப்பட்டன. பொதுவாக, ஒரு வரிவடிவம் ஒரு பேச்சொலிக் குறியீட்டால் எழுதப்படும், அதிகமாகப் போனுல் இரண்டு அல்லது மூன்று பேச்சொலிக் குறியீடுகளாலேயே எழுதப் படும். பேச்சொலிக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தியே தீர வேண்டும் என்று

சட்டம் கட்டாயப் படுத்தவில்லை என்றாலும், வரிவடிவங்களைக் கற்றுக் கொள் வதில் பேச்சொலிக் குறியீடுகள் மிகவும் துணை செய்யக் கூடியவை என்பது தெளிவானதோடு, படிக்கக் கற்பிப்பதில் அக்குறியீடுகளைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் முறை விரைவாகப் பரவியது.

மிகவும் கீழ்ப்படியில் உள்ள தொடக்க வகுப்புக்களுக்குப் பயன்படும் பாட புத்தகங்களில், சீன வரிவடிவங்களுக்குப் பக்கத்தில் அவற்றின் ஒலிப்பு முறையை விளக்க, ஏற்ற பேச்சொலிக் குறியீடுகளை அச்சிட்டிருக்கிறார்கள். பொதுவாக ஒவ்வொரு சீன வரிவடிவத்துக்கும் ஒரு குறியீடு அல்லது இரண்டு அல்லது மூன்று குறியீடுகளை அச்சிட்டுள்ளனர். அக்குறியீடுகள் பொதுவாக ஒரு மெய்யும் ஓர் உயிரொலியுமாக இருக்கும்; சில சமயம் இடையின ஒலி யாக இருக்கும். 'ச்சங்' என்ற சொல்லைக் குறிக்க வேண்டுமானால், 'ச்ச' என் பது ஒரு மெய்யொலிக் குறியாலும், 'அ' என்பது ஓர் இடையின ஒலிக்குறி யாலும், 'ங்' என்பது மிக உயர்ந்த அதிர்வுகளின் சேர்க்கையாகையால் அதனை ஓர் ஈற்றுயிராலும் குறிப்பார்கள்.

மாணவர்கட்கு முதலில் பேச்சொலிக் குறியீடுகளையே ஒன்றன் பின் ஒன்றாகக் கற்பிக்கின்றனர். பேச்சொலிக் குறியீட்டு முறையில் மாணவர்கள் படிக்கக் கற்பிக்கப்பட்டால் எப்படிக் கற்பிக்கப்படுவார்களோ, அதே முறை யைப் பயன்படுத்தியே அக்குறியீடுகளை கற்பிக்கின்றனர். எல்லாக் குறியீடு களையும் கற்றுக் கொண்டவுடன், மாணவர்கள் அவற்றைச் சேர்த்துப் படிக் கும் திறமை சிறிதளவு பெறுகின்றனர். இதன்பின் சீனமொழி வரிவடிவங் களுக்குப் பக்கத்தில் பேச்சொலிக் குறியீடுகளை அமைத்து அவற்றை ஒலிக்கக் கற்பிக்கின்றனர். சீன வரிவடிவங்களை அவற்றின் பக்கத்தில் உள்ள பேச் சொலிக் குறியீடுகளின் உதவியால் மாணவர் கற்கத் தொடங்குகின்றனர். சீன வரிவடிவங்களைப் படிக்கும் பழக்கம் மிகுதியாக ஆகப் பேச்சொலிக் குறி யீடுகளைப் பயன்படுத்தும் முறை சிறிது சிறிதாகக் கைவிடப்படுகிறது. உயர் வகுப்பு மாணவர்கள் படிக்கும் நூல்களில் புதிய சொற்கள் தென்பட்டால், மாணவர் அகராதிகளைப் பார்த்து, அப்புதிய சொற்களின் பக்கத்தில் அச் சிட்டுள்ள பேச்சொலிக் குறியீடுகளின் துணையால், அவற்றை ஒலிக்கக் கற்கின்றனர்.

படிக்கக் கற்பிக்கும் பல்வேறு முறைகளுக்கிடையே மிகுந்த வேறு பாடுகள் காணப்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக முற்றுத்தொடர் முறை யைச் சில பள்ளிகளில் மேற்கொண்டு சோதனை நடத்தினார்கள். தொடக் கத்தில் படிப்பதற்கு மிக எளிய முற்றுத்தொடர்களையே பயன்படுத்தி னார்கள். புதிய வரிவடிவங்களைப் புகுத்தும் போது, மாணவர் அவற்றைக் கண்ணால் பார்த்தே கற்றுக் கொண்டனர். மாணவர்கள் சொற்களைப் பார்த்தவுடனேயே அவற்றின் அடிப்படை ஒலிகளைத் தெரிந்து கொள்ளப் பழகும் நிலை உண்டாகும்போது, பேச்சொலிக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்து கின்றனர். அக்குறியீடுகள் புதிய சீன வரிவடிவங்களின் பக்கத்திலோ மேல் புறத்திலோ அச்சிடப்படுகின்றன. சீன மொழியின் சிறப்பியல்புகளுக்குத் தக்கவாறு, அம்மொழியைப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுகின்ற முறை அமைந் துள்ளது என்பது இதனால் தெளிவாகின்றது.

இந்தப் பொது விதி கையெழுத்துக்கும் பொருந்துவதாகும். எழுதப் பழகும்போது, ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தையும் தனித்தனியாகக் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும். பழைய காலத்தில், வரிவடிவங்களைக் கற்கத் தொடங் கும் போது ஏற்கெனவே சிவப்பு மையில் அச்சிடப்பட்ட வரிவடிவங்களின் மீது, மாணவர்கள் கறுப்பு மையால் எழுதுவதுதான் முதலில் செய்ய

வேண்டிய செயலாக இருந்தது. இப்படிப் பல மாதங்கள் எழுதிய பிறகு, அல்லது மாணவர்கள் எழுதுகோலைச் சரியாகக் கையாளக் கற்றுக் கொண்ட பிறகு, மாதிரி வரிவடிவங்களைப் பார்த்தெழுதுவதற்குப் பழகுவர். ஒவ்வொரு சீன வரிவடிவத்திலும் உள்ள எல்லா நுணுக்கங்களையும் மாணவர் அறிந்து கொள்ள வேண்டும்; அவ் வரிவடிவங்களை அப்படியே எழுதவேண்டும் என்று வற்புறுத்தப்பட்டனர். தேவையான காலத்துக்கு இந்த முறை மேற்கொள்ளப்பட்டது. அறிஞர்கள் இந்த முறையைத் தம் வாழ்நாள் முழுதும் கையாண்டனர். இவ்வாறு தொன்று தொட்டு வழக்கில் உள்ள முறைகளில் பல இன்னும் நடைமுறையில் உள்ளன.

வரிவடிவங்களைத் தற்காலத்தில் எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும் மாணவர் முதல்படியாகப் பேச்சொலிக் குறியீடுகளையும், சீன வரிவடிவங்களின் அடிப்படைக் கீற்றுக்களையும் எழுதக் கற்றுக்கொள்ளுகின்றனர். இரண்டாம் படியாக, எழுதுவதில் வல்லவர்கள் எழுதிய கையெழுத்துக்களைப் பார்த்து எழுதுகின்றனர். முதலில் நடுத்தர அளவில் உள்ள வரிவடிவங்களை எழுதிப் பழகுகின்றனர்; பிறகு சிறிய வரிவடிவங்களையும், பெரிய வரிவடிவங்களையும் எழுதிப் பழகுகின்றனர். கட்டுரை எழுதும் போதுதான் வரிவடிவங்கள் மிகுதியாக எழுதப்படுகின்றன. கட்டுரை வகுப்பில் மாதிரிப் பகுதிகளை அப்படியே பார்த்தெழுதுகின்றனர். இதனால் வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்திக் கருத்தைப் புலப்படுத்தும் பழக்கம் வளர்கின்றது.

முதியோர்க்குப் படிக்கக் கற்றுக் கொடுப்பதில் பயன்படுத்தப்படும் விரைவான முறை

சீனாவில் எழுத்தறிவின்மையை அடியோடு ஒழிப்பதற்காகச் சீன வரிவடிவங்களை மூன்று நிலைகளில் கற்றுக் கொடுக்கும் 'விரைவான முறை' எனப்படும் ஒரு முறையைப் பயன்படுத்தி வருகின்றனர்.

முதல் நிலையில் 37 பேச்சொலிக் குறியீடுகளையும் கற்பிக்கின்றனர். அக் குறியீடுகள் பட அட்டைகளில் குறிக்கப்பட்டுள்ளன. இந்த அட்டைகளில் ஒவ்வொரு பேச்சொலிக் குறியும் எல்லோருக்கும் தெரிந்த ஏதேனும் ஒரு பொருளின் படத்தோடு தொடர்புபடுத்தி எழுதப்பட்டுள்ளது. அந்தப் பொருளின் பெயரும் எல்லோருக்கும் தெரிந்த ஒலியாக இருக்கும். அக் குறியீடுகளின் வரிசை முறையையும் ஒலிகளையும் மாணவர் மனப்பாடம் செய்வதற்காக, அதற்குத் துணை செய்யும் பல்வேறு பாடங்களை மாணவர்க்குக் கற்பிக்கின்றனர். இந்த முறையில் ஆறு மணி நேரத்துக்குள் 37 பேச்சொலிக் குறியீடுகளையும் ஒருவர் கற்றுக் கொள்ளலாம் என்று கூறுகின்றனர். இப் பேச்சொலிக் குறியீடுகளைக் கற்றுக் கொண்ட பிறகு, இக்குறியீடுகளால் பேச்சு மொழிச் சொற்களை எழுத்துக் கூட்டுவதற்கு மாணவர்கள் கற்றுக் கொள்ளுகின்றனர். சொற்களை எழுத்துக் கூட்டும்போது, அவற்றுக்கேற்ற பேச்சொலிக் குறியீடுகளைப் பலமுறை உரத்து உச்சரிக்கின்றனர். பிறகு பழக்கமாய்விட்ட இச்சொற்களால் ஆன பல்வேறு முற்றுத் தொடர்களை எடுத்துக்காட்டுகளாகத் தந்து ஒலிக்கச் செய்கின்றனர். எடுத்த எடுப்பிலேயே மாணவர்கள் சரியாக ஒலிக்க வேண்டும் என்பதில்லை. ஆனால் பழகப் பழக அவர்கள் சரியாக ஒலிக்கத் தொடங்குகின்றனர். இந்த முதல் நிலை 30 மணி நேரம் நீடிக்கிறது.

இரண்டாம் நிலையில் சீன வரிவடிவங்களைப் படித்தல், அவற்றை விளக்குதல் ஆகியவை நடைபெறும். சீன வரிவடிவங்கட்குப் பக்கத்தில் பேச்சொலிக் குறியீடுகள் அச்சிடப்பட்டிருக்கும். படிக்கவேண்டிய நூல்கள் நான்கு தொகுதிகளாக இருக்கும். அவசியமானவை எனத் தேர்ந்தெடுக்கப்

பட்ட 2,000 சீன வரிவடிவங்கள் அத்தொகுதிகளில் இடம் பெற்றுள்ளன. அவ்வரிவடிவங்களை எல்லாம் அவற்றின் வடிவம், பொருள், ஒலி ஆகிய வற்றில் உள்ள ஒப்புமைக்கு ஏற்றவாறு, ஒழுங்காக வரிசைப்படுத்தி அமைத்திருக்கிறார்கள். இந்த இரண்டாம் நிலையில் ஒவ்வொரு சொல்லினுடைய பொருள், ஒலிப்பு ஆகியவற்றில் கவனம் செலுத்துகிறார்கள். பார்த்தவுடனே வரிவடிவங்களைப் புரிந்து ஒலிக்கும் நிலை அடைந்தவுடன் பேச்சொலிக் குறியீடுகள் இல்லாமலேயே சீன வரிவடிவங்களைக் கற்கின்றனர். சோதனைக்காக, இரண்டு மணி நேர வகுப்பில் நாள் தோறும் 30 சீன வரிவடிவங்கள் கற்றுத்தரப்பட்டன. வரிவடிவங்களின் எண்ணிக்கை விரைவாக ஏறிக் கொண்டே போனது. இத்திட்டம் பற்றிய அறிக்கையில் உள்ளபடி, இவ்விரண்டாம் நிலை சுமார் 100 மணி நேரம் நீடிப்பது வழக்கம் என்று தெரிகிறது. இந்தக் காலத்துக்குள் 1,500 முதல் 2,000 சீன மொழிச் சொற்களை மாணவர்கள் கற்கிறார்கள்.

கடைசி நிலையில், மாணவர்கள் பாடப்புத்தகங்களையும் வேறு நூல்களையும் படிக்கக் கற்பிக்கப்படுகின்றனர். இதன் மூலம் சொற்றொடர்களிலும், முற்றுத் தொடர்களிலும் ஒவ்வொரு சீன வரிவடிவமும் எப்படிப் பயன்படுகிறது என்பதை நன்றாக அறிந்து கொள்ளுகிறார்கள். இதற்காக வாய்விட்டுப் படிக்கும் பழக்கத்தை வற்புறுத்துகிறார்கள். அதே சமயத்தில் மாணவர்கள், கையெழுத்து, கட்டுரை வரைதல், நிறுத்தற்குறிகள் அமைத்தல், அகராதிகளைப் பயன்படுத்தும் முறை ஆகியவற்றையும் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும். இந்த மூன்றாம் நிலை சுமார் 150 மணி நேரம் நீடிக்கிறது. எனினும், அதன் பிறகு மாணவர்கள் செய்தித்தாள்களைப் படிக்கவும், எளிய கடிதங்களை எழுதவும், மிக்க குறைந்த அளவு வரிவடிவங்கள் தேவைப்படும் சிறு குறிப்புக்களை எழுதவும் திறமை பெற்று விடுகின்றனர். மொத்தத்தில் மேற்படி மூன்று நிலைகளுக்கும் சுமார் 300 மணி நேரம் தேவைப்படுகிறது.

உடனடிப் பிரச்சனைகள்

அடிப்படைச் சொல் தொகுதி ஒன்றை ஏற்படுத்துவது ஒரு பிரச்சனை. இதைக் கடந்த பல ஆண்டுகளாகப் பல தனிப்பட்ட ஆட்களும், குழுக்களும் ஆராய்ந்து வந்துள்ளனர். இலக்கியச் சொற்களுக்கும் மரபுகளுக்கும் மாறாக, நாட்டுமொழிச் சொற்களையும் மரபுகளையும் பயன்படுத்துவது உடனடித் தேவை என்பது அடிக்கடி வற்புறுத்தப்படுகிறது. இரண்டாவது பிரச்சனை சீன வரிவடிங்களை எளிமைப்படுத்துவதைப் பற்றியது. மூன்றாவது பிரச்சனை வழக்கமான சீன வரிவடிவங்களை அறவே நீக்கிவிட்டுப் பேச்சொலிக் குறியீடுகளையே மேற்கொள்ள முடியுமா என்பதைப் பற்றியது. சீனமொழிக்குப் பொருந்துகின்ற முறையில் ஒளி வரிவடிவ முறையை உருவாக்க வெவ்வேறு முயற்சிகள் எத்தனை செய்யப்பட்டன என்ற வரலாற்றை டி ஃபிரான்ஸிஸ் என்பவர் எழுதியுள்ளார்.

சீன வரிவடிவ மொழியின் சீர்திருத்ததைப்பற்றிய ஆராய்ச்சிக்காக ஏற்படுத்தப்பட்ட குழுவின் துணைத் தலைவரான வீ—ச்சூவெ என்பவர் மேற்படி பிரச்சனைகளையும் வேறு பிரச்சனைகளையும் அண்மைக் காலத்தில் ஆராய்ந்திருக்கிறார். சீன எழுத்து மொழியில் உள்ள அமைப்புக் கூறுகளின் தன்மை சீன மொழியை எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொடுக்கும் பிரச்சனையைப் பெரிதும் பாதிக்கிறது, என்று அவர் முடிவாகக் கூறுகிறார். புதிய மாறுதல்கள் மிகவும் உடனடியாக அவசியமாகின்றன ஆகையால், அவரைத் தலைவராகக்

கொண்ட குழு பின் வரும் செயல்களைச் செய்யுமாறு 1952இல் கேட்டுக் கொள்ளப்பட்டது. அவை (1) சீன வரிவடிவங்களைப் பற்றி ஆராய்ச்சி நடத்தி, அவற்றை எளிமைப்படுத்துவதற் கேற்ற திட்டத்தை வகுப்பது, (2) சீன மொழியை எழுத ஒரு புதிய பேச்சொலிக் குறியீட்டு முறையை அமைப்பது. ஆயிரக்கணக்கான ஆண்டுகளாக வழங்கி வந்த ஒரு மொழியைச் சீர்திருத்தி அமைக்கும் மிகப் பெரிய பணி பின்வருமாறு இரண்டு நிலைகளில் செய்து முடிக்கப்படும்.

முதல் நிலையில் இன்று வழங்கும் சீன வரிவடிவங்கள் எளிமையாக்கப் படும். இதில் இரண்டு வேலைகள் அடங்கும். ஒரே ஒலிப்புடைய பல வரிவடி வங்களில் ஏதேனும் ஒன்றைமட்டும் வைத்துக் கொண்டு, மற்றவற்றை நீக்க வேண்டும். அதோடு இயன்ற இடத்தில் எல்லாம், சீன வரிவடிவங்களில் உள்ள கீற்றுக்களின் எண்ணிக்கையைக் குறைத்து வரிவடிவங்களையும் எளிமைப்படுத்தவேண்டும். ஆராய்ச்சிக் குழு ஏற்கெனவே 500 எளிமை யாக்கப்பட்ட வரிவடிவங்களைத் தேர்ந்தெடுத்துள்ளன. அவ்வரிவடிவங்கள் பழைய வரிவடிவங்களைவிட எழுதவும், படிக்கவும் மிகவும் எளியவை யாக இருக்கின்றன. போதிய ஆராய்ச்சிக்கும் சோதனைக்கும் பிறகு, எளிமையாக்கப்பட்ட இந்த வரிவடிவங்கள் இறுதியாக ஏற்றுக் கொள்ளப் படும்.

இரண்டாம் நிலையில், நாட்டில் பொது மொழியை (முன்பு மாண்டரின் என்று கூறப்பட்ட மொழியை) எழுதுவதற்குப் பேச்சொலிக் குறியீட்டு முறை ஒன்றைப் பீக்கிங் நகரில் நடைமுறையில் உள்ள ஒலிப்புக்கு ஏற்றவாறு உருவாக்குவதும், அப்பேச்சொலிக் குறியீட்டு முறையைச் சோதனை செய்து பார்த்து, வேண்டிய மாற்றங்களைச் செய்துகொள்வதும் சேரும். இன்னும், பேச்சொலிக் குறியீட்டு முறையில் வரிசைப்படுத்தப்பட்ட அகராதி ஒன்றைத் தொகுப்பதும் இந்த நிலையில் செய்யவேண்டிய பணி. இந்த வேலைகளும், இது போன்ற மற்றத் தொடக்க வேலைகளும் முடிந்தபிறகு, புதிய பேச்சொலி இயல் மொழியைச் சிறிது சிறிதாக மக்களைப் பயன்படுத்தச் செய்வர். ஒரு மொழியின் வரிவடிவங்களின் அமைப்பும் உருவமும் அம்மொழியை எழுதப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும்போது உண்டாகும் தொல்லைகளிலும், அம்மொழி யைக் கற்பிப்பதற்குத் தேவைப்படும் முறைகளிலும் எவ்வளவு செல்வாக்கு வகிக்கின்றன என்பதற்குச் சீன மொழி சிறந்த எடுத்துக்காட்டாகும். இப் பிரச்சனைகள் மிகவும் சிக்கலானவை. எனவே, சீனு முழுதும் எழுத்தறிவுள்ள நாடாக விளங்க வேண்டுமானுல், அம்மொழியை எழுதும்முறை அடிப்படை யிலிருந்தே மாற்றி அமைக்கப்பட வேண்டும்.

அசை ஒலி வரிவடிவங்கள்

உலக மொழிகளில் பெரும்பான்மையானவை, ஒலிகளை உணர்த்தும் வரிவடிவங்களாலேயே எழுதப்படுகின்றன. சில சமயம் வரிவடிவங்கள் அசை களை உணர்த்துபவையாக உள்ளன. பெரும்பான்மையான மொழிகளில் வரிவடிவங்கள் ஒலிக்கோள்களின் ஒலிகளை உணர்த்துகின்றன. ஒலிக்கோள் கள் என்பவை ஒரு மொழியின் அடிப்படை ஒலிக் கூறுபாடுகள் ஆகும். அசை ஒலி வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்தி வரும் ஒரே ஒரு பெரிய நாடு ஜப்பான் தான். ஆப்பிரிக்காவின் ஒரு பகுதியிலும், அமெரிக்க ஐக்கிய நாடுகளில் ச்செரோக்கி இந்தியர்களிடையிலும் அண்மைக்காலத்தில் அசை—ஒலி வரி வடிவங்கள் வழங்கி வருகின்றன.

ச்செரோக்கி இந்தியருடைய எழுத்து மொழி

பின்வரும் பகுதியில், ச்செரோக்கி எழுத்துமுறை சுருக்கமாக விளக்கப்பட்டுள்ளது. ச்செரோக்கி மொழி அசை—ஒலி வரிவடிவங்களை மட்டுமே பயன்படுத்துகிறது. அம்மொழி நெடுங்கணக்கின் ஒரு படியைப் படம் 1இல் காணலாம். இந்நெடுங்கணக்கு 1950ஆம் ஆண்டு 25ஆம் நாள் "தி நியூ ச்செரோக்கி அட்வகேட்" என்ற நூலில் அச்சிடப்பட்டது. ச்செரோக்கி இந்தியரிடையே இந் நெடுங்கணக்குக்குப் புத்துயிர் அளித்து வழக்கில் கொண்டு வரச் செய்யும் முயற்சியாகவே அது இப்படி அச்சிடப்பட்டது. பட அட்டையில் மேலே உள்ள வரி அடிப்படை (உயிர்) ஒலிகள் ஆறினைக் குறிக்கிறது. அவை மெய்ஒலிகளோடு கலந்து அசை ஒலிகளை உண்டாக்குகின்றன. இடப் புறத்தில் உள்ள நெடுவரிசையில் மெய்கள் உள்ளன. அவை ஒவ்வோர் உயிர் ஒலியோடும் இணைகின்றன. இதில் ஒரே ஒரு விதிவிலக்குதான் உண்டு. இம் மெய்களைத் தவிரச் சில குறிப்பிட்ட உயிர் ஒலிகளோடு மட்டுமே இணையக் கூடிய வேறு சில மெய்களும் உள்ளன. மொத்தத்தில், அசை—ஒலி வரிவடிவங்கள் நூற்றுக்குமேல் இருக்கின்றன. இவ்வரிவடிவ நெடுங்கணக்கை அமைத்தவர் இலத்தீன் எழுத்துக் குறியீடுகளை மிகவும் பயன்படுத்தி இருக்கிறார்; வேண்டியபோது இலத்தீன் எழுத்துக்களில் தேவையான மாற்றங்களையும் செய்து பயன்படுத்தி இருக்கிறார். ஒவ்வோர் அசை வரிவடிவமும் உணர்த்தும் அடிப்படை ஒலி (அல்லது ஒலிகள்) அந்த அசை வரிவடிவத்தின் வலப்புறத்தில் எழுத்தால் (அல்லது எழுத்துக்களால்) குறிக்கப்பட்டுள்ளது.

ச்செரோக்கி மொழியில் அச்சிட்ட பக்கத்தின் ஒரு பகுதி படம் 1இன் அடியில் காணப்படுகிறது. பெரும்பாலான சொற்கள் இரண்டு அல்லது இரண்டுக்கு மேற்பட்ட அசைகளால் ஆனவையாக உள்ளன. ச்செரோக்கி மொழியை அசை—ஒலி வரிவடிவங்களால், எழுதும்போது கொடுக்கப்பட்ட சொற்களின் அசைக் கூறுகளை முதலில் கண்டுபிடித்துப் பிறகு ஒவ்வோர் அசைக் கூற்றையும் அதற்கேற்ற ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தால் குறிப்பது அவசியம். படிக்கும் போது இந்த முறை தலைகீழாக மாறுகிறது. (அதாவது முதலில் ஒவ்வொரு வரிவடிவமும் குறிக்கும் அசை ஒலிகளை அறிந்து, பிறகு அவ்வசை ஒலிகளால் ஆன சொற்களை உணர்தல் வேண்டும்.) படிப்பவர் ஒரு சொல்லைப் பார்த்தவுடனே அதைப் புரிந்து கொள்ளவில்லை என்றால், அவர் அச்சொல்லில் உள்ள பல்வேறு அசை வரிவடிவங்களை அடையாளம் கண்டு, பிறகு அவற்றை இணைத்து ஒலிக்கவேண்டும்.

அமெரிக்க இந்தியர்களுக்கு அவர்களுடைய மொழியை எழுதப் படிக்கக் கற்பிக்கப் பயன்படுத்தப்பட்ட முறைகளைப் பற்றிய விவரம் ஒன்றும் கிடைக்கவில்லை. என்றாலும் குழந்தைகளும், முதியவரும் முதலில் அசை நெடுங்கணக்கைப் பழகினர் என்றும், பிறகு படிக்கும்போது இந்த அறிவைப் பயன்படுத்திப் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுபிடிப்பதிலும், எழுதும் போது சொற்களை எழுத்துக் கூட்டுவதிலும் பயன்படுத்தினர் என்றும் கருதலாம். ஆகவே, அசை ஒலி வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்தி ச்செரோக்கி மொழியை எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் பிரச்சனைகள், சீன மொழியை எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் பிரச்சனைகளிலிருந்து மாறுபட்டவை என்பது தெளிவு.

ஜப்பானிய மொழி

ஜப்பானிய எழுத்து மொழி என்பது சீன வரிவடிவங்களையும், அசை—ஒலி வரிவடிவங்களாகிய க்கானு குறியீடுகளையும் கொண்ட ஒரு கலவை

ஆகும் (16ஆம் பக்கத்துக்கும் 17ஆம் பக்கத்துக்கும் இடையில் உள்ள பட அட்டையில் உள்ள எடுத்துக்காட்டுப் பகுதியைக் காண்க) இவ்வரிவடிவங்கள் ஜப்பானிய மொழியின் சொற்றொடர் அமைப்பு விதிகளுக்கு இணங்க இணைக் கப்படுகின்றன. இப்புது வகையான எழுத்து முறையின் தோற்றத்தைத் தெளிவாக விளக்கமுடியும். ஜப்பானிய மொழியை எழுதுவதற்கு முதலில் சீனாவிலிருந்து கடன் வாங்கப்பட்ட சீன வரிவடிவங்களையே பயன்படுத்தினர். எனினும், அவ்வரிவடிவங்கள் ஜப்பானிய மொழியை எழுதுவதற்குப் போது மானவை அல்ல என்பது பழக்கத்தில் வெளிப்பட்டது. ஜப்பானிய மொழி, சீன மொழியைப்போல ஓரசை அல்லது ஈரசை மொழியன்று; அது பல அசை மொழி—ஒட்டு மொழி—ஆகும். அதாவது வேர்ச்சொற்கள் அல்லது அவற்றின் கிளைச் சொற்களோடு துணைவேர்ச் சொற்கள் சேர்ந்து அவற்றின் பொருளை வேண்டியவாறு மாற்றும். இத்துணைவேர்ச் சொற்கள் முதலில் தமக்கிருந்த தனித்தன்மையைப் படிப்படியாக இழந்து நாளடைவில் ஒட்டசைகளாகவோ, உள்பிணைப்பசைகளாகவோ மாறிவிடும். இத்தகைய இடர்ப்பாடுகளில் சிலவற்றை நீக்குவதற்காக ஜப்பானியர்கள், தம் மொழி யில் விடுபட்டுப் போகும் ஒலிக் கூறுகளைப்போலவே ஒலிக்கும் சீன வரிவடிவங் களைத் தேர்ந்தெடுத்துத் தொடக்கத்தில் பயன்படுத்த முயன்றார்கள். இந்த முறை பொருத்தமாக இல்லாததால், அசைக்குறிகள் என்று அடிக்கடி அழைக்கப்படும் அசை—ஒலி வரிவடிவங்களை மேற்கொண்டார்கள்.

க்கானா எனப்படும் ஜப்பானிய அசை—ஒலி வரிவடிவங்கள் இரண்டு வகைப்படும். ஒருவகை கத்தக்கானா அல்லது செறிந்த நடை எனப்படும். பழையகால நூல்கள், ஆதார பூர்வமான குறிப்புக்கள், அயல்மொழிப் பெயர்கள், சிறப்புப் பெயர்கள் ஆகியவற்றின் ஒலிபெயர்ப்பு, ஆகியவற்றில் முக்கியமாகப் பழையகாலத்தில் பயன்பட்டு வருவது இந்தக் கத்தக்கானாவே இரண்டாவது வகை ஹிராகானா என்னும் எளிய நடை, சாதாரண நடை, விறுவிறுப்பு நடை என்பது. அந்த வகை முக்கியமாகச் செய்தித்தாள்கள், புதினங்கள் ஆகியவற்றிலும், பொதுவாக அன்றாட வாழ்க்கையிலும் பயன் படுகிறது. க்கானாக் குறியீடுகள் உண்மையான அசை வரிவடிவங்கள் இல்லை என்றாலும், ஜப்பானிய முற்றுத் தொடர்களை எல்லாம் முழுமையாகக் கானா குறியீடுகளில் எழுதமுடியும். ஹிராக்கானாவிலும் எழுதலாம்; கத்தக்கானா விலும் எழுதலாம். அல்லது சீன வரிவடிவங்களும் கானாக் குறியீடுகளும் கலந்த கலவையாலும் எழுதலாம். இந்த மூன்றும் வகையில், ஜப்பானிய மொழியின் சிறப்புக் கூறுபாடுகளாக உள்ளவற்றை உணர்த்த கானா குறி யீடுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன; அல்லது சீன வரிவடிவங்களுக்கு இலக்கண அமைப்பைக் கொடுக்கவும், அவற்றிலிருந்து உள்பிணைப்புச் சொற்களை உண் டாக்கவும், க்கானா குறியீடுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. பெரும்பான்மை யான முதியோர் எழுதும்போது, சீன வரிவடிவங்கள், க்கானா குறியீடுகள் ஆகிய இரண்டையும் வழக்கமாகப் பயன்படுத்துகின்றனர். குழந்தைகட்கு சீன வரிவடிவங்கள் குறைவாகவே தெரியுமாகையால், அவர்கள் பெரும் பாலும் எழுதுதல், படித்தல் இரண்டிலும் க்கானா குறியீடுகளையே கையாள் வது வழக்கம்.

க்கானா குறியீடுகளால் குறிக்கப்படும் ஜப்பானிய மொழி அசைகளைச் சொற்களாக இணைக்கும்போது, ஒரு குறிப்பிட்ட சொல்லே இரண்டு மூன்று பொருள்களைத் தருகின்றது. பேசும்பொழுது பேசுபவரது குரல் உச்சநிலையின் மூலம்—சொல்லின் இறுதியில் ஒலிக்கும் உயர் குரல்வகை, அல்லது தாழ்குரல் வகையின் மூலம்—பேசுபவர் கருதும் பொருளை எளிதாக உணர்ந்து கொள்ள

லாம். அல்லது பேசுபவர் கருதும் பொருள், பல அசைகளின் சேர்க்கையால் உண்டாகும் ஒரு துணைச்சொல்லின் மூலம் குறிக்கப்படுகிறது. படிக்கும் போது, சொற்கள் தொடரில் அமையும் இடத்தை நோக்கி நுட்பமாக ஆராய்வதன் மூலமே கருத்தை அறிதல் வேண்டும்.

கத்தக்காஞ ஹிராகாஞ இரண்டிலும் 47 அசைகள் உள்ளன. இவை பல நூற்றாண்டுகளாகப் பயன்படுகின்றன. அதோடு நகர மெய்யினைக் குறிக்க ஒரு தனிக்குறியீடு உள்ளது. அது தனித்த முறையில் ஒலிப்பது கிடையாது. கத்தக்காஞ குறியீடுகளைப்போல் அல்லாமல் ஹிராகாஞ குறிகளில் ஒவ்வொரு குறிக்கும் திரிபுக் குறியீடுகள் உண்டு. அவற்றில் சுமார் 102 குறியீடுகளை அச்சில் பயன்படுத்துகிறார்கள். அன்றாட எழுத்தில், ஓர் அசைக்குப் பொதுவாக ஒரு குறியே பயன்படுத்தப்படுகிறது. ஹிராகாஞ எழுத்துக்கள் விரைவாக எழுதக்கூடியவை. அடிக்கடி கூட்டெழுத்துக்கள் அதில் காணப்படுவதால் படிப்பதற்கு அது மிகவும் தொல்லை தருகிறது. க்காஞ குறியீடுகள் திறப்பசைகளையே அதாவது உயிர்களால் தொடரப்படும் மெய்யொலிகளையே குறிப்பிடுவன ஆகும். ஜப்பானிய மொழியில் அசைகள் எல்லாம் இந்த முறையிலேயே அமைந்துள்ளன. ஒரே மாதிரி ஒலிக்கும் ஒலிகளுக்கு இடையே வேறுபாட்டினைக் காட்டத் துணை வரிவடிவங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

ஜப்பானிய மொழியை எழுதும்போது ஆயிரக்கணக்கான சீன வரிவடிவங்கள் பயன்படுத்தப்பட்டன எனினும், ஆராய்ச்சியின் விளைவாகவும் தீவிர போராட்டத்தின் விளைவாகவும் சீன வரிவடிவங்களின் எண்ணிக்கை படிப்படியாகக் குறைந்துவிட்டது; அண்மையில் உண்டான ஒரு சட்டப்படி, பள்ளிக்கூடங்களில் கற்பிக்க வேண்டிய சீன வரிவடிவங்களின் எண்ணிக்கை 881 என்று வரையறை செய்யப்பட்டுள்ளது. நடைமுறையில் ஒவ்வொரு சீன வரிவடிவத்துக்கும் பல ஒலிப்புக்கள் உள்ளன. வழக்கில் இருந்த சீன வரிவடிவங்களின் எண்ணிக்கை குறைந்தவுடனே, அசைக்குறியீடுகளில் அச்சீன வரிவடிவங்களின் விகிதமும் பெரிதும் குறைந்துவிட்டது. இன்று முதியோர் படிக்கும் நூல்களில் சுமாராக, மூன்று ஜப்பானிய அசைகளுக்கு ஒரு சீன வரிவடிவம் என்ற விகிதமே காணப்படுகிறது. சிறியோர் படிக்கும் நூல்களில் ஐந்துக்கு ஒன்று என்ற விகிதத்திலேயே சீன வரிவடிவங்கள் அமைந்துள்ளன.

ஜப்பானிய மொழியின் வரிவடிவங்களை அச்சிடும் முறையை ஆராய்ந்தால், தற்போது எந்த ஒரு குறிப்பிட்ட விதியும் பின்பற்றப்படவில்லை என்றே கூறவேண்டும். சில புத்தகங்களில் வரிகள், மேலிருந்து கீழ்நோக்கிப் படிக்கும் முறையில், இடமிருந்து வலமாக அமைந்திருக்கின்றன. குறுக்குவாட்டில் இடமிருந்து வலப்புறமாகப் படிக்கும் முறையில், வரிகளை மேலிருந்து கீழ் நோக்கி அச்சிடும் புதிய வழக்கமும் தோன்றியுள்ளது. சில சமயம் வலமிருந்து இடப்பக்கமாகப் படிக்கும் முறையிலும் அச்சிடப்படுகிறது. 1942இல் ஜப்பானிய அமைச்சர் குழு, இடமிருந்து வலமாக எழுதுவதை ஆதரித்தது. நீளவாட்டில் அச்சிடுவது, குறுக்குவாட்டில் அச்சிடுவது ஆகியவற்றின் நன்மை தீமைகளைப் பற்றியும், ஜப்பானிய மொழியை எழுதுவதற்குப் பயன்படும் பல்வேறு வரிவடிவங்களைப் பற்றியும் ஆராய்ச்சிகள் நடந்தன. அவ்வாராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் மூன்றும் பகுதியில் சுருக்கித் தரப்பட்டுள்ளன.

எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகள்

எழுதும் போதும், படிக்கும் போதும் இருவேறு வகைப்பட்ட வரிவடிவங்களை அடையாளம் காணவும், அவற்றைத் திறமையாக இணைத்துப்

பயன்படுத்தவும் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் எப்படிப் பயிற்சி அளிப்பது ? தொன்று தொட்டுக் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் கற்பிக்கப் பயன்படுத்தும் வழக்கமான முறைகள் ஒரே மாதிரியானவை. அசைக்குறிகள் எனப்படும் க்கானுக் குறியீடுகளை முதலில் கற்றுக் கொள் வார்கள். க்கானுக் குறியீடுகளில் எழுதப்பட்ட சிறு சொற்களையும், முற்றுத் தொடர்களையும் படிப்பதற்குத் திறமை ஏற்பட்டவுடன், சீன வரிவடி வங்களைக் கற்கத் தொடங்குவார்கள். முதலில் எளிய வரிவடிவங்கள் மட்டும், பின்வரும் மூன்று பொதுவான முறைகளில் ஏதேனும் ஒரு முறையில் கற்பிக்கப்பட்டன. ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தையும் தனித்தனியாக அறிமுகப் படுத்தி, அவற்றைப் பார்த்துப் படிக்கும் முறையில் அவை கற்பிக்கப் பட்டன; சீன வரிவடிங்களுக்குப் பக்கத்திலோ, மேல் புறத்திலோ அச்சிடப் பட்ட அசைக்குறியூடுகளைப் பயன்படுத்தி அச்சீன வரிவடிவங்கள் கற்பிக்கப் பட்டன. வழக்கமான முற்றுத்தொடர் முறைப்படி, முற்றுத் தொடர் களின் முக்கிய உறுப்புக்கள் என்ற வகையில் சில சமயம் அச்சீன வரிவடி வங்கள் கற்பிக்கப்பட்டன.

தற்போது, எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் பணியில் கடைப் பிடிக்கப்படும் பொதுவான கொள்கை என்ன எனில், ஒவ்வொரு குழந்தையும் பள்ளியில் இருக்கும் போதே தன் பிற்கால வாழ்நாளில் பயன்படக்கூடிய அசைக் குறியீடுகளையும், சீன வரிவடிவங்களையும் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்பதே. பொதுவாகக் குழந்தைகட்கு உறிராகானு குறியீடுகளைக் கற்பிக் கும் போதே, சில சீன வரிவடிவங்களையும் கற்பிக்கின்றனர். 881 சீன வரி வடிவங்கள் தொடக்கப் பள்ளியிலேயே கற்பிக்கப்படுகின்றன. உயர் நிலைப் பள்ளியில் கற்பிக்கப்படும் சீன வரிவடிவங்களின் எண்ணிக்கை 1850 ஆக உயர்கிறது.

தொடக்கக் கல்வியில், முதல் நிலைகளில் சொற்களைப் படிக்கவே கற்பிக் கின்றனர், பிறகு படிப்படியாக முற்றுத் தொடர்களையும் கற்பிக்கின்றனர். இந்த முறையினால் பயன் இல்லை என்று தற்போது சிலர் கூறுகின்றனர். சீன வரிவடிவங்களை ஒவ்வொன்றாக மனப்பாடம் செய்து, அவற்றை எழுதப் பழகும் பழைய முறையையே கையாள வேண்டும் என்று சிலர் கூறுகின்றனர். சீன வரிவடிவங்கள் பல்வேறு எண்ணிக்கையுள்ள கீற்றுக்களால் ஆனவை என்றும், அக்கீற்றுக்கள் அமைந்துள்ள முறை வெவ்வேறு சிக்கல் நிறைந்து உள்ளன என்றும் அவர்கள் கூறுகின்றனர். ஆகையால் சீன வரிவடிவங்களில் உள்ள கீற்றுக்களை எல்லாம் தனித்தனியாகப் பிரித்து ஆராய்ந்து, பிறகு அவற்றை ஒன்றன் பின் ஒன்றாக எழுதிப் பழகுவதே சீன வரிவடிவங்களைக் கற்பிக்கும் சிறந்த முறையாகும் என்று அவர்கள் கூறிவருகின்றனர். இந்தக் கருத்தை எதிர்ப்பவர்கள் சீன வரிவடிவங்கள் கருத்துக்களைக் குறிப்பவை என்றும், அவை சொற்றொடர்களின் உறுப்புக்களே என்றும் மாணவர்க்கு எழுதப்படிக்கக் கற்பிப்பதில் கையாளப்படும் முறைகள் படிக்கும்போது கருத்தைப் புரிந்து கொண்டு படிக்கும் பழக்கத்தை வளர்ப்பதிலும், எழுதும் போது எழுத்தில் கருத்துக்களை உணர்த்தும் பழக்கத்தை வளர்ப்பதிலும் மிகவும் ஆற்றல் வாய்ந்த முறைகளாக இருக்கவேண்டும் என்றும் கூறுகி றார்கள்.

முதியோர் நிலையில், ஜப்பான் நாட்டில் எழுத்தறிவின்மையைக் காண் பதே அருமையாகையால், எழுதப்படிக்கக் கொஞ்சங்கூடத் தெரியாத முதியோர்க்கு எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் பிரச்சனையே தேவையற்றதாக உள்ளது. எனினும், படிக்கும் ஆற்றல் குறைந்துள்ள முதியோர்களுக்காகச்

சீன வரிவடிவங்களுக்குப் பக்கத்திலோ மேல்புறத்திலோ பேச்சொலிக் குறியீடுகளை அச்சிட்டுள்ளனர். இந்த முறை மிகவும் துணை செய்வதாக உள்ளது. மேலும், முதியோர்கள் நூல் நிலையங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளவும், அவர்களுக்காக நடத்தப்படும் பல்வேறு பாடப் பயிற்சிகளில் சேர்ந்து பயன்பெறவும் ஊக்கப்படுத்தப்படுகின்றனர்.

இதுவரை ஒரு சில பிரச்சனைகளே ஆராயப்பட்டுள்ளன. கொடுக்கப் பட்டுள்ள எடுத்துக்காட்டுகள் எல்லாம் பல்வேறு வகையான முறைகளையும் பயன்படுத்தல் அவசியம் என்பதைத் தெரிவிக்கின்றன. இதற்குக் காரணம் இரண்டு வகைப்பட்ட வரி வடிவங்களையும் கற்றுக் கொள்ளும்போது, ஒவ்வொன்றும் பல வகைப்பட்ட வெவ்வேறு பிரச்சனைகளை உண்டாக்குவதே ஆகும். இப் பிரச்சனைகள் மிகுந்த தொல்லை தருகின்ற காரணத்தால், ஜப்பானிய மொழிக்கு, இலத்தீன் நெடுங்கணக்கு உள்பட வேறு மொழிகளின் நெடுங் கணக்குகளைத் தழுவிக்கொள்ளப் பல முயற்சிகள் செய்யப்பட்டன. ஆனால் அவை வெற்றி பெறவில்லை. எழுதப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் பயன் படுத்தப்படும் முறைகளின் இயல்பில் மொழியியல் உண்மைகள் பெருஞ் செல்வாக்கு பெற்று விளங்கும் என்றாலும், பல பிரச்சனைகள் ஜப்பானியர் வாழ்க்கையில் செல்வாக்குப் பெற்று விளங்கும் வரலாற்றுண்மைகள், சமூக நிலைமைகள் ஆகியவற்றின் விளைவுகளே ஆகும்.

எழுத்தொலி வரிவடிவங்கள்

ஏதேனும் ஒரு நெடுங்கணக்கைப் பெற்றுள்ள எல்லா மொழிகளிலும் காணப்படும் சிறப்பியல்பு, அம்மொழிகளின் அடிப்படை ஒலிகள் (அல்லது ஒலிக்கோள்கள்) எல்லாம் வெவ்வேறு எழுத்துக்களால் அல்லது குறிகளால் குறிக்கப்படுவதே ஆகும். ஒரு பத்தியில் உள்ள சொற்களை ஒலிக்கும் முறையைப் பார்த்தவுடனே அறிவதற்கு அக்குறியீடுகள் துணை செய்கின்றன. ஒரு சில (அதாவது 40-க்கும் குறைவான) எழுத்துக்களை நன்றாகக் கற்றுக் கொண்ட பிறகு, படிப்பவர் ஒரு மொழியில் இலக்கியம் அனைத்தையும் அறிவதற்குரிய வாய்ப்பினைப் பெறுகின்றார். மொழிநூல் அறிஞர் முடிவுப்படி எழுத்தொலி வரிவடிவங்களே தற்காலத்தில் மிக உயர்ந்த முறையில் வளர்ச்சி அடைந்த, மிகவும் சவுகரியமாக உள்ள, மிக எளிதில் ஏற்றவாறு மாற்றியமைத்துக் கொள்ளக்கூடிய, எழுத்து முறையை அளித்துள்ளன. எழுத்தொலி வரிவடிவ முறையில் பல நன்மைகள் இருப்பதால், இந்த முறை உலகில் எல்லாப் பகுதிகளிலும் பரவி உள்ளது. அண்மைக்காலத்தில் எழுத்து முறை இல்லாத மக்களிடையே எழுத்தறிவை வளர்க்க மேற்கொண்ட முயற்சிகள் எல்லாவற்றிலும், எழுத்தொலிக் குறியீடுகளைக் கொண்டே அவர்தம் மொழிக்கு எழுத்து வடிவங்கள் தரப்பட்டுள்ளன.

எழுதும் போது எழுத்தொலி வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்துவதில் எல்லா நெடுங்கணக்கு மொழிகளும் ஒரே மாதிரி உள்ளன என்றாலும், பல சிறப்பியல்புகளில் அவை ஒன்றிற்கொன்று பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. 16ஆம் 17ஆம் பக்கங்களுக்கு இடையே தரப்பட்டுள்ள படத்தில் உள்ள எடுத்துக் காட்டுகளில் காட்டியுள்ளது போல, எழுத்து உருவங்கள், அடிப்படை வேறு பாடுகளுடன் விளங்குகின்றன. இலத்தீன் வரிவடிவங்கள் சிக்கல் அற்றும், எழுதவும் படிக்கவும் எளிமையாகவும் இருப்பதால் அவ்வரிவடிவங்களே ஏனைய வரிவடிவங்களைவிட மிகுதியான மொழிகளில் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

மேலும், ஒவ்வொரு மொழியிலும் உள்ள தெளிவான ஒலிகளின் இயல்பும் எண்ணிக்கையும் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. சில மொழிகளில் மிக

முக்கியமானவையாகக் கருதப்படுகின்ற தெளிவான ஒலிகள், மற்ற மொழிகளில் சிறிதும் முக்கியம் இல்லாதவையாக உள்ளன. இதன் விளைவாக, பல்வேறு நெடுங்கணக்கிலும் உள்ள எழுத்து எண்ணிக்கைகள் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. ஹவாயிலிருந்து நியூசிலந்துவரை பரவியுள்ள பாலினீசிய மொழிகளின் நெடுங்கணக்கில் உள்ள எழுத்தெண்ணிக்கை குறைவாக உள்ளது. சில மொழிகளில் பன்னிரண்டு ஒலிகளே தெளிவாக உள்ளன. அவை உயிர் எழுத்தில், அ, இ, உ, எ, ஒ என்னும் ஐந்தும், மெய்யெழுத்தில் , க, த, ந, ப, ம, ர, ல என்னும் ஏழும் ஆகும். பிலிப்பைன்ஸ் இந்தோனேசியா, மலாய் தீபகற்பம் ஆகிய இடங்களில் வழங்கும் நாட்டு மொழிகளில் 16 முதல் 20 வரை தெளிவான ஒலிகள் காணப்படுகின்றன. மற்ற மொழிகளின் நெடுங்கணக்குகள் நீளமாக உள்ளன. எடுத்துக் காட்டாகத் தாய்லாந்து மொழியில் 18 முதல் உயிர் ஒலிகளும், 21 தனித்தனியான மெய்யொலிகளும் வேறு கூட்டொலிகளும், ஆகமொத்தம் 46 எழுத்துக்கள் உள்ளன. மற்றவை எல்லாம் ஒத்திருந்து, ஒரு மொழியில் உள்ள நெடுங்கணக்கும் சிறியதாக இருந்தால், அந்த மொழியில் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் எழுதப்படிக்கக் கற்றுக் கொடுப்பது மிகவும் எளிது என்பதை எழுத்தறிவு வல்லுநர்கள் ஒப்புக் கொள்ளுகின்றனர். நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் உள்ள மற்ற வேறுபாடுகளைக் குறிப்பிடுவதற்கு முன்னால், இம்மொழிகளில் எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் முயற்சியை மேற்கொள்ளும் அனைவருக்கும் பொதுவாக ஏற்படும் சில பிரச்சனைகளில் கவனம் செலுத்தலாம்.

கற்பிப்பதில் உண்டாகும் தனிப் பிரச்சனைகள்

நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் எழுதப் படிக்கக் கற்பிப்பதைப் பற்றிய தனிப் பிரச்சனைகள் எல்லாம், அம்மொழிகளின் வரிவடிவங்கள் எல்லாம் ஒலிக்கோள்கள் எனப்படும் அடிப்படை ஒலிகளைக் குறிப்பன என்ற உண்மையிலிருந்தே தோன்றுகின்றன. கற்பிக்கும் முறையில், எழுத்தொலி வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்துவது எவ்வளவு செல்வாக்கு வகித்து வந்துள்ளது என்பதை ஒரு சில எடுத்துக்காட்டுக்களால் விளக்கலாம்.

சொற்களைக் கற்பதற்கு முன்னால் எழுத்துக்களை நன்றாகக் கற்றுவிட வேண்டும் என்று பழங்காலத்து கிரேக்கர் நம்பினார்கள். டையானிசியஸ் என்பவர் பின்வருமாறு கூறுகிறார் :

நாம் முதலில் எழுத்துக்களின் பெயர்களைக் கற்கிறோம்; பிறகு அவற்றின் உருவங்களையும், நீளங்களையும், அவற்றால் ஆகும் அசைகளையும், அவற்றின் வழக்கமான திரிபுகளையும் கற்கிறோம். பிறகு நாம் படிக்கவும் எழுதவும் தொடங்குகிறோம்; அசை அசையாகப் படிக்கிறோம்; எழுதுகிறோம். கொஞ்சம் பயிற்சி ஏற்படும் வரை இப்படிச் செய்கிறோம். பிறகு நம் விருப்பம் போல் சேர்த்துப் படிக்கிறோம்; எழுதுகிறோம். நாளாக ஆக, ஏதேனும் ஒரு புத்தகத்தைப் பார்த்தவுடனே, படிக்கும் விதிகளை எல்லாம் கருதாமல், படித்துவிடுகிறோம், என்று கூறுகிறார். கொள்கை அளவில், படிக்கக் கற்பிப்பதில் எழுத்துமுறை அல்லது நெடுங்கணக்கு முறை எனப்படும் இந்த முறை ஈராயிரம் ஆண்டுகளுக்கும் மேலாக நீடித்தது.

நெடுங்கணக்கு மொழிகளைப் பயன்படுத்திவரும் நாடுகளில் உள்ள கல்வி இயல் வல்லுநர், எழுத்துக்களின் பெயர்களைவிடச் சொற்களை ஒலிக்க அவற்றின் ஒலிகளே முக்கியமானவை ஆதலால், படிக்கக் கற்பிக்கும்போது முதலில் எழுத்துக்களின் பெயர்களுக்கு மாறாக அவற்றின் ஒலிகளையே

கற்பிக்க வேண்டும் என்று, வற்புறுத்தத் தொடங்கினர்கள். அக்கருத்துக் கிணங்கப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் பேச்சொலி இயல் முறைகள் உருவாக்கப் பட்டன. எழுத்துக்களின் அடிப்படை ஒலிகள் முதலில் கற்கப்பட்டன, பிறகு அசைகளும், சொற்களும் பயிலப்பட்டன. புதிய சொற்களை உணர்வதில் சிறிதளவு திறமை உண்டானவுடனே, முற்றுத்தொடர்கள் படிக்கப்பட்டன; அதன்பின் பெரிய பகுதிகளும் படிக்கப்பட்டன. படிக்கக் கற்பிப்பதற்குரிய நுட்பங்களில் உண்டாக்கப்பட்ட பல மாறுதல்கள் 5ஆம் பகுதியில் தரப் பட்டுள்ளன. அவற்றுள் ஒவ்வொரு மாற்றமும், எழுத்துக்களின் ஒலிகளை அறிந்து, சொற்களை உணரும் திறமையைப் படிப்படியாக வளர்ப்பதற்காகச் செய்யப்பட்ட மாற்றம் ஆகும். இது, சொல்—கருத்து வரிவடிவங்களைக் கற்பிப்பதில் பயன்படுத்தப்படும் பார்த்துச் சொல்லும் முறையினின்றும் அடிப்படையிலேயே வேறுபட்டது; அசை ஒலி வரிவடிவங்களைக் கற்பிப்பதில் பயன்படும் முறைகளிலிருந்தும் சில இயல்புகளில் இது மாறுபட்டது.

அண்மைக்காலத்தில், தொடக்கத்திலேயே எழுத்தொலிகளை மிகக் கவனமாக நோக்கும் முறை தகுந்ததா என்னும் வினு எழுந்தது. இம் முறையை எதிர்ப்பவர், படிப்பது என்பது எண்ணத்தைப் பெற்றுக்கொள்ளும் முறை என்றும், ஆகவே முதலிலிருந்தே படிப்பதன் கருத்தை விளங்கிக் கொள்வதிலேயே கவனத்தைச் செலுத்தவேண்டும் என்றும் கூறுகின்றனர். இந்தக் கருத்துக்கு ஏற்ப, சொல் முறை, முற்றுத்தொடர் முறை, அல்லது கதை முறை, தொடக்கத்தில் படிக்கும் பாடங்களுக்காக, உருவாக்கப் பட்டன. சிறிதளவு அடிப்படைச் சொல்தொகுதியைக் கற்றுக்கொண்ட வுடனே, அவ்வாறு கற்றுக்கொண்ட சொற்கள் எல்லாம் அசைகளாகவும் எழுத்துக்களாகவும் பிரிக்கப்பட்டு, அவற்றுக்கு ஏற்ற ஒலிகளோடு தொடர்பு படுத்தப்படுகின்றன. இவ்விதமாகக் குழந்தைகளுக்கும் முதியோர்களுக்கும் எழுதப்படிக்கக் கற்பிப்பதில் பயன்படுத்தப்படும் முறைகளின் கூறுபாடுகளை ஆராய்ந்து முடிவு செய்வதில், நெடுங்கணக்கு மொழிகள் எல்லாவற்றிலும் வரிவடிவ ஒலி இயைபு சிறப்பாகப் பயன்பட்டுள்ளது.

நெடுங்கணக்குத் தொகுதிக்குள் கற்பிக்கும் முறையில் உள்ள வேறுபாடுகள்

நெடுங்கணக்கு மொழிகளுக்கிடையே உள்ள, முக்கியமான சில மொழி நூல் வேறுபாடுகள் காரணமாக, அம்மொழிகளில் படிக்கக் கற்பிக்கப் பயன் படுத்தப்படும் முறைகளும் சில இயல்புகளில் மாறுபடுகின்றன. எழுத்துக் கும் ஒலிக்கும் உள்ள இயைபின் அளவு பெரிதும் வேறுபடுகின்றது. எழுத்துக் கும் ஒலிக்கும் மிகுந்த தொடர்பு காணப்படும் ஸ்பானிஷ், கொரிய மொழிக ளோடு ஆங்கில, பிரெஞ்சு மொழிகளை ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது, இது மிகத் தெளிவாகத் தெரிகிறது. ஆங்கிலத்திலும், பிரெஞ்சு மொழியிலும் ஒரே ஒலி வெவ்வேறு எழுத்துக்களால் குறிக்கப்படுகிறது; சில எழுத்துக்களுக்கு இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட ஒலிகள் உள்ளன. அல்லது சில குறிப் பிட்ட சொற்களில் சில எழுத்துக்களுக்கு எவ்வித ஒலியும் இல்லை. ஒரு குறிப் பிட்ட எழுத்தின் ஒலி வேறுபாடுகளைப் புலப்படுத்தச் சில குறிப்பிட்ட சொற் களில் அவ்வெழுத்துக்குத் துணை வரிவடிவக் குறிகளைக் கொடுக்கிருர்கள். வரி வடிவ—ஒலி இயைபு குறையும் அளவுக்கு ஏற்றவாறு, சொற்களைக் கற்கும் பயிற்சியில் உண்டாகும் சிக்கல்களும் வளர்கின்றன. அத்தகைய மொழிகளில் சொற்களின் ஒலிப்புமுறை பற்றிய விதிகளையும், விதிவிலக்குகளையும் கவன மாகக் கற்கவேண்டியுள்ளது. சொற்களை அடையாளம் கண்டுபிடிக்க வேறு குறிப்புக்களும் தேவைப்படுகின்றன. இதிலிருந்து வெவ்வேறு நெடுங்கணக்கு

மொழிகளைப் படிக்கக் குழந்தைகட்கும் முதியோர்களுக்கும் கற்பிக்கப் பயன்படும் விரிவான முறைகளில் பல முறைகள், குறியீடுகளுக்கும் அடையாளங்களுக்கும் இடையேயுள்ள இயைபின் அளவுக்கு ஏற்றவாறு மாறுபடும் என்று அறிகிறோம்.

நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் சில மொழிகள் மற்றவற்றைவிட மிகுந்த அளவில் அசைமொழிகளாக இருப்பது இரண்டாவது வேறுபாடாகும். ஸ்பானிஷ், போர்ச்சுகீஸ், ஆப்பிரிக்க மொழிகளில் பல மொழிகள் ஆகியவை எல்லாம் அசைவகை மொழிகளாகும். எடுத்துக்காட்டாக 'மனோ' என்ற ஸ்பானிஷ் சொல், அம்மொழியில் ம, னோ என்னும் இரண்டு அசைகளால் ஆனது. இத்தகைய அசைகளை எளிமையாகக் கற்றுக்கொள்ளலாம்; ஏனென்றால் இவ்வசைகளை தனித்தனியாக நோக்கும்போது, இவை எல்லோருக்கும் தெரிந்த, தெளிவான பொருளைத் தருகின்ற தனிச் சொற்களாக அமைகின்றன. குறிப்பிட்ட அசைகளைக் கற்றுக்கொண்டவுடனே, அவ்வசைகளை இணைத்துச் சொற்களை உண்டாக்கலாம். அச்சொற்கள் அனைவரும் அறிந்த அசைகளால் ஆகியிருப்பதால், அச்சொற்களின் ஒலிப்பையும், பொருளையும் உடனே தெரிந்துகொள்ள முடியும். புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுபிடிக்கும் போதும், அவை பயன்படும். ஆகவே நெடுங்கணக்கு மொழிகளைக் கற்பிக்க அவசியமான அறிவும், ஆற்றல்களும், கற்பிக்கும் நுட்பங்களும், பேச்சொலிக் கூறுபாடுகளைத் தனித்தனியே கற்றுக்கொண்டு அவற்றைப் பயன்படுத்தும் மொழிகளைக் கற்பிக்கத் தேவைப்படும் அறிவு, ஆற்றல்கள், கற்பிக்கும் நுட்பங்கள் ஆகியவற்றிலிருந்து மிகவும் வேறுபடுகின்றன என்பது தெளிவு. ஆசிரியர்கள், முடியும் இடத்தில் எல்லாம் அசைகளாக உள்ள மூலப்பகுதிகளை நன்கு பயன்படுத்திக்கொள்ள வேண்டும் என்பதைப் பொறுத்தவரை, அறிஞர்க்கிடையே பேரளவில் கருத்து ஒற்றுமை காணப்படுகிறது.

மூன்றாவது வேறுபாடு உயிர் ஒலிகளைக் குறிப்பிடும் முறையைப் பற்றியது. கெல்பு என்பவர் மூன்று வகைகளைக் குறிப்பிடுகிறார். முதல்வகையில், ஆங்கிலத்திலும் இலத்தீன் மொழியிலும் a, e, i, o, u என்று உள்ளதைப் போல, உயிர்கள் தனித்தனிக் குறிகளால் குறிக்கப்படுகின்றன. இரண்டாம் வகையில், உயிர்கள் சிறப்புக் குறிகளால் குறிக்கப்படுகின்றன. எடுத்துக் காட்டாக அரபி மொழியில் تَ என்பது த; تِ என்பது தெ; تُ என்பது து. மூன்றும் வகையில் ஓர் எழுத்தோடு இணைக்கப்படும்வேறு அடையாளங்களால் உயிர்களைக் குறிப்பது, அல்லது ஓர் எழுத்திலேயே சில மாறுதல்களை உண்டாக்கி அதன் மூலம் அதனோடு சேர்ந்த உயிர்களைக் குறிப்பது. இண்டிக், எத்தியோப்பிய மொழிகளில் இம்முறை கையாளப்படுகிறது. சில மொழிகளில் இரண்டாம், மூன்றும் வகைகளில் குறிப்பிட்ட முறைகளிலிருந்து சிறிது வேறுபட்ட முறைகளைத் தொடக்கப் படிப்பின்போது கையாளுகிறார்கள்; பிறகும் அவை தொடர்ந்து பயன்படுத்தப்படுகின்றன. மற்ற மொழிகளில் தொடக்கத்தில் அவை கையாளப்பட்டுப் பிறகு கைவிடப்படுகின்றன. இவ் வேறுபாடுகளின் விளைவாகப் பல்வேறு பிரச்சனைகள் எழுகின்றன. இப்பிரச்சனைகள் எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளில் பொருத்தமானவற்றைப் பயன்படுத்த வேண்டிய அவசியத்தை உணர்த்துகின்றன.

நெடுங்கணக்கு மொழிகள் சொல்தொடர்களில் சொற்கள் நிற்கும் முறையிலும் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. பல மொழிகளில், ஒரு முற்றுத் தொடரின் முக்கியக் கூறுபாடுகளின் வரிசை, வழக்கமாக, எழுவாய் பயனிலை, செயப்படுபொருள், அல்லது எஞ்சு மொழி என்ற முறையில்

அமைந்துள்ளது. ஆனால் எல்லா மொழிகளிலும் இந்த முறை காணப்பட வில்லை. எடுத்துக்காட்டாக ஜெர்மனி மொழியில் வினைச்சொல் பெரும் பாலும் செயப்படு பொருள் அல்லது எஞ்சு மொழிக்குப் பிறகே அமைந்திருக் கும். தமிழில் பெரும்பான்மையான முற்றுத் தொடர்களில் எழுவாய், செயப்படு பொருள், பயனிலை என்ற வரிசையைக் காணலாம். இன்னும் சில மொழிகளில் ஆங்கிலத்தில் உள்ளதைப்போலப் பெயரெச்சங்கள் தாம் தழுவும் பெயர்களுக்கு முன்புறம் அமைந்திருக்கும். பிரெஞ்சு, ஸ்பானிஷ், முதலிய வேறு சில மொழிகளில் பெரும்பாலும் பெயருக்குப் பிறகே பெய ரெச்சங்கள் அமைந்திருக்கும். இத்தகைய வேறுபாடுகள் கற்பிக்கும் பிரச்சனைகளை எந்த அளவுக்கு உண்டாக்குகின்றன என்பது வெளிப்படை. எழுத்து மொழியில் உள்ள சொல் வரிசைமுறை பேச்சில் உள்ள சொல் வரிசை முறைபோலவே இருந்தால், எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சிடப்பட்ட ஒரு பகுதியை வேறு மொழித் தொகுதியைச் சேர்ந்தவர்களும் எளிதில் படித்துப் புரிந்துகொள்ள முடியும் என்று வாதிடலாம். படிப்பவர்களுக்குப் பழக்கமாக உள்ள முற்றுத்தொடர்களின் அமைப்பைவிட, அவர் படிக்கும் பகுதிகளில் உள்ள முற்றுத்தொடர் அமைப்பு பல வேறுவகையாக இருந் தாலும், சிக்கல் நிறைந்து காணப்பட்டாலும், ஒவ்வொரு மொழியிலும் பல தொல்லைகள் ஏற்படுகின்றன.

பல நெடுங்கணக்கு மொழிகள் பேரளவில் உட்பிணைப்பு மொழிகளாக விளங்குகின்றன. மற்றவை அப்படி இல்லை. உட்பிணைப்புடைய மொழி என்ற தொடர், சொற்களின் வேர்களோடு பின்னசைகளைச் சேர்த்து இலக் கணத் தொடர்புகளைப் புலப்படுத்தும் இயல்புடைய மொழியைக் குறிப்ப தாகும். இது பழைய செமிதிக் மொழிகளுக்கும், இந்தோ ஐரோப்பிய மொழி களுக்கும் சிறப்பாகப் பொருந்துவதாகும். இம்மொழிகளில் பெயர், வினை இரண்டினுடைய உட்பிணைப்பு வடிவங்களும் பல்வேறு நோக்கங்களுக்குப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. உயர்ந்த முறையில் உட்பிணைப்புடைய மொழிக்கு இலத்தீன் சிறந்த எடுத்துக்காட்டாகும். தற்கால மொழிகளில் பெரும் பான்மையான்வை சிறிதளவாவது எளிமை நிலையை அடைந்திருக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக உரோமானிய மொழிகள் பெயர்களைப் பொறுத்தவரை தம் அமைப்பை எளிமையாக்கிக் கொண்டுள்ளன; ஆனால் வினைகளைப் பொறுத்தவரை எளிமை ஏற்படவே இல்லை எனலாம். படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் உண்டாகும் தொல்லையை இத்தகைய வேறுபாடுகள் எந்த அள வுக்குப் பாதிக்கின்றன என்பது பற்றிக் கருத்து வேறுபாடுகள் உள்ளன.

பெரும்பாலான மொழிகளில், சொற்கள் எல்லாம் தனித்தனி மூலப் பகுதிகளாக எழுதப்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டு: ஒரு பையன் பந்தை உதைத்தான். ஆனால் தாய்லாந்து மொழியான தாய் போன்ற மொழிகளில், சொற்கள் ஒரே தொடர்ச்சியாக, ஒருபையன்பந்தைஉதைத்தான்—என்ற முறையில் எழுதப்படுகின்றன. இம்முறையில் சொற்களை அடையாளம் கண்டுபிடிப்பது சிக்கலானது என்பது தெளிவு. இன்னும், மொழிகள் சொல் லமைப்பிலும் (அதாவது சொல்லின் உறுப்புக்கள் அமைந்துள்ள முறை, அவ் வுறுப்புக்கள் பிணைந்து நிற்கும் இயல்பு முதலியவை) வேறுபடுகின்றன. ஒரு முனையில் முழுதும் பிரிநிலைமொழிகளாக இருப்பவை உள்ளன. அவற்றில் ஒவ்வொரு சொல்லும் ஒரு தனியசைச் சொற்கோளாகவோ, கூட்டுச் சொல் லாகவோ, தொகைநிலை, தொகாநிலை மொழியாகவோ இருக்கும். இன்னொரு முனையில் மிகுந்த அளவில் தொகுநிலை மொழிகளாக இருப்பவை உள்ளன. அவை எஸ்கிமோ மொழிகள் போன்றவை. அம்மொழிகள் ஒரே சொல்லுக்

குள் பல இடைச்சொற்களை வரிசையாகச் சேர்த்து வழங்கும். எடுத்துக் காட்டு: a: wlisa-ut-issar-si-niarpu-ja (மீன் பிடிப்பதற்கேற்ற ஏதேனும் ஓர் இடத்தைத் தேடிக்கொண்டு இருக்கிறேன்) முற்றுத்தொடர்களில் உள்ள உறுப்புக்களை இணைப்பதற்கும், தொடுப்பதற்கும் ஏற்ற விதிகளை வகுப்பதற்கு முன்னுல் மிகக் கவனமான ஆராய்ச்சி தேவைப்படுகிறது. ஆகவே, ஒரு மொழியில் ஒரு சொல்லாக இருப்பது, இன்னொரு மொழியில் சொல்லாக இருக்க வேண்டியதில்லை என்பது தெளிவாகிறது.

இறுதியாக, நைஜீரியாவில் பேசப்படும் யோருபா போன்ற சில நெடுங் கணக்கு மொழிகள் குரல்வகை உடைய மொழிகள் ஆகும். வெவ்வேறு வகைக் குறிகளால், ஏற்ற குரல்வகை குறிப்பிடப்படுகிறது. தொடக்கப் படிப்புக்குரிய பாடங்களில் இத்தகைய குறிகள் வழக்கமாகக் கற்பிக்கப்படு கின்றன. ஆனுல் பிறகு பெரும்பாலும் கைவிடப்படுகின்றன. குரல்வகைக் குறிகள் ஒருவருக்குக் கற்பிக்கப்படாவிட்டால், படிப்பவர் முதலில் ஒரு பகுதி யின் பொருளைக் கவனமாக ஆராய்ந்து, பிறகு படிக்கும்போது, ஏற்ற குரல் வகையைப் பயன்படுத்திப் படிக்கவேண்டும். எனவே குரல்வகை மொழி களைப் படிக்க மக்களுக்குக் கற்பிப்பதில் பல தனிச்சிறப்புப் பிரச்சனைகள் உண்டாகின்றன. இந்த உண்மை அசை அழுத்தத்தைப் பயன்படுத்தும் மொழிகளுக்கும் பொருந்துவதாகும்.

இதுவரை கூறியவற்ருல், எல்லா நெடுங்கணக்கு மொழிகளும் எழுதும் போது எழுத்தொலி வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்துகின்றன என்றும், ஆனுல் அவை உருவத்திலும் அமைப்பிலும் அடிப்படையிலேயே வேறுபட்டவை என்றும் விளங்கும். இவ்வேறுபாடுகளில் ஒரு சிலவே இங்குக் காட்டப் பட்டன. அவ்வேறுபாடுகளைப் பற்றி விரிவாகவும், முழுமையாகவும் அறிய வேண்டுமானுல் புளும்பீல்டு, போட்மர், திரிங்கெர், கெல்பு, பிரெஸ்டன், சபீர் முதலிய மொழிநூல் வல்லுநர்கள் எழுதியுள்ள நூல்களைப் படிக்கவேண்டும். எனினும், இங்கே கொடுக்கப்பட்ட எடுத்துக்காட்டுக்கள் எல்லாம் கற்பிக்கும் முறையில் உள்ள வேறுபாடுகளில் சிலவற்றை விளக்கப் போதுமானவை ஆகும். ஆகவே, படிக்கும் திட்டத்தையும் எழுதும் திட்டத்தையும் வகுக்கும் போது, நாம் பயன்படுத்தும் மொழியில் உள்ள தனிப்பட்ட மொழிநூல் சிறப் பியல்புகளைப் பற்றிக் கவனமாக ஆராய்ச்சி நடத்த வேண்டும் என்று முடி வாகக் கூறலாம்.

பகுதி மூன்று

பல்வேறு மொழிகளில் படிக்கும் முறையின் இயல்பு

சமூக உண்மைகள், மொழி உண்மைகள் ஆகியவற்றைப் பற்றி முன்னர் ஆய்வு செய்தோம். அவ்வாய்வு உலகத்தில் எழுத்தறிவைப் பெருக்கும் முயற்சியில் ஏற்படும் சிக்கல்களின் பல்வேறு இயல்புகளைத் தெளிவாக்குகிறது. எழுத்தறிவுப் பயிற்சிக்கு வழிகாட்டும் நியதிகளைக் காணும் முயற்சி இதனோடு நிற்க வேண்டியிருந்தால், எழுத்தறிவுச் சிக்கல்கள் எல்லாம் வெவ்வேறு மொழிகளைப் பயன்படுத்தும் பகுதிகளில் தனித்தனியே தீர்க்கப்பட வேண்டும் என்ற முடிவுக்கு நாம் வரலாம். எனினும், அவ்வாறு செய்வதற்கு முன்பு, இது பற்றிய உளவியல் உண்மைகளையும் மிகுந்த விழிப்போடு சீர்தூக்கிப் பார்த்தல் வேண்டும். அதற்கு ஏற்றவாறு, இந்தப் பகுதி வெவ்வேறு மொழிகளைப் படிப்பதில் அள்ள அடிப்படையான முறைகளையும், எந்த அளவுக்கு அம்முறைகள் ஒன்றோடு ஒன்று ஒத்துப் போகின்றன என்பதையும், ஆராய்கிறது. அம்முறைகளுக்கிடையே ஒற்றுமை காணப்பட்டால், எல்லா மொழிகளையும் படிப்பதற்குத் தேவையான மனப்போக்குகளையும் திறன்களையும் அறுதியிடுவதற்கு முயற்சி செய்யலாம்.

செய்திக் கிடங்குகள்

படிக்கும் போது நிகழும் மனச் செய்கைகளை விளக்குதல் கடினமாக உள்ளது. அதற்கு அம் மனச் செய்கைகளின் தன்மையே காரணமாகும். எனவே, கிடைக்கும் சான்றுகளை எல்லாம் விவரமாகக் கண்டபிறகு, படிக்கும் போது நிகழும் கண் அசைவுகளின் போட்டோப் படங்களின் மூலம் வெளியாக்கப்பட்ட அடிப்படையான உண்மைகளிலிருந்து ஆராய்ச்சியைத் தொடங்குவதே தக்கதாகத் தெரிந்தது. இதற்கு முன் நடைபெற்ற ஆராய்ச்சியின் மூலம், கண்ணசைவுப் போட்டோப் படங்கள், படிக்கும் நிகழ்ச்சியின் முதற்படிகளையும், எப்படிச் சொற்கள் அடையாளம் கண்டுபிடிக்கப்பட்டு அவற்றின் பொருள்கள் அறியப்படுகின்றன என்பதையும் தெளிவாக அறியத் துணை செய்யும் செய்திக்கிடங்குகளாக உள்ளன. இத்தகைய சான்றுகள் முன்பே கிடைத்துள்ளன. இன்னும் பல மொழிகட்குச் சான்றுகளைப் பெற்றுக் கொள்ளலாம்.

பின்வரும் ஆராய்ச்சியில், ஏற்கெனவே நடைபெற்ற நான்கு ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து கிடைத்த முடிவுகள் பயன்படுத்தப்படும். அவை வருமாறு:

1. 19-ஆம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியில் படிக்கும் செயல் பற்றிப் பிரான்சிலும் ஜெர்மனியிலும் நடைபெற்ற முன்னோர் ஆராய்ச்சிகள். படிக்கும்போது ஏற்படும் கண்ணசைவு பற்றி 1900 முதல் நடைபெற்ற ஆராய்ச்சி.

2. 1920 முதல் சீன, ஜப்பானிய, ஸ்பானிஷ் மொழிகளைப் படிப்பதில் நடைபெற்ற அதே போன்ற ஆராய்ச்சிகள்.

3. இந்த அறிக்கையைத் தயார் செய்ய வேண்டியே வேறு 14 மொழிகளைப் படிப்பதில் செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள். இப்படி ஆராயப்பட்ட மொழிகள், இன்று உலகம் முழுவதிலும் எழுதுவதற்காகப் பயன்படுத்தப் படும் மூன்று வகைப்பட்ட வெவ்வேறு வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்துபவை ஆகும். வெவ்வேறு வகையான நெடுங்கணக்கு மொழிகளும் அப்படி ஆராயப் பட்ட மொழிகளில் உள்ளன. எனவே. அம்மொழிகள் நம் ஆராய்ச்சிக்குப் பெரும்பான்மையான பிரதிநிதித்துவம் பெற்றவையாகக் கொள்ளலாம்.

பிரெஞ்சு, ஜெர்மனி நாடுகளில் படிக்கும் முறை பற்றி நடைபெற்ற முன்னோடி ஆய்வுகள்

படிக்கும் போது நிகழும் உளஇயல் நிகழ்ச்சிகளைப்பற்றி இப்போது கிடைத்துள்ள அறிவெல்லாம் 19 ஆம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியில் ஜெர்மனி, பிரான்ஸ் நாட்டில் யாவல், லேமார், லாண்டோல்ட் ஆகியோரும், ஜெர்மன் நாட்டில் அஹ்ரான்ஸ், ஏர்ட்மான், டாட்ஜ், கோல்ஷிடர், முல்லர் ஆகியவரும் முன்னமேயே நடத்தியிருந்த ஆய்வுகள் பெரும்பாலோர் கவனத்தைக் கவர்ந்தன. மேலும் இவை இவ்வாராய்ச்சிகளோடு தொடர்பான வேறு ஆராய்ச்சிகளை நடத்தவும் மற்ற ஆய்வாளர்களைத் தூண்டின.

படிக்கும் போது நடைபெறும் கண்ணின் செயல்

கூர்ந்து நோக்கியும், வேறுபல வழிகளைக் கையாண்டும் படிக்கும் போது, கண்களில் ஏற்படும் செயல்களைப் பற்றிய சில உண்மைகளை இவ் ஆய்வுகள் நிச்சயப் படுத்தியுள்ளன.

1. படிக்கையில், கண்கள் வரிகளையொட்டி இடப்புறம் இருந்து வலப் புறம் நகர்கின்றன; அப்படி நகர்கையில் குறுகிய, சில சமயம் குறுகிய ஆனால் விரைந்த அசைவுகளிலும், அதன்பின் சற்று நிலைத்து நின்றும் நகர்கின்றன. இதன்பின் ஒரு வரியின் முடிவிலிருந்து அடுத்த வரியின் முதலுக்குப் பின்னோக்கி விரைந்து தாவுகின்றன. இதற்கு முன்னர் மக்கள் எண்ணி வந்தது போன்று, படிக்கையில் கண்கள் வரியின் மேல் இடையறாது நகர்ந்து கொண்டிருக்க வில்லை என்பது நேரடியாகக் காட்டப்பட்டது.

2. சாதாரண நீளம் உள்ள ஒரு வரியைப் படிக்கையில், கண்கள் 4 முதல் 10 முறைகள் நகராமல் நிலைத்து நிற்கின்றன. முதல் நிலைப்பு, வரியின் தொடக்கத்திலிருந்து சிறிது தொலைவில் அமைகின்றது. கடைசி நிலைப்பு வரியின் முடிவுக்குச் சற்று அப்பால் தள்ளி அமைகின்றது.

3. பல மனிதர்கள் ஒரே பகுதியைப் படிக்கும்போது, அவர்களின் கண்கள் நிலைத்து நிற்கும் நிலைப்புகளின் எண்ணிக்கைகளைப் பொறுத்த வரை மிகுதியும் மாறுபடுகின்றனர். இதனால் அவர்கள் ஒவ்வொருவரும் படிக்கும் விரைவிலும் மாறுபடுகின்றனர். ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்திற்குள், சிலர் படிக்கக்கூடிய பகுதியைப் போன்று 5 மடங்கு அல்லது அதற்கு மேற் பட்ட பகுதிகளை வேறு சிலர் படித்து விடுகின்றனர்.

4. படிப்பவர் தாம் படிக்கும் பகுதிகளோடு எவ்வளவு பழக்கம் உள்ளவர், அவை அவருக்கு எவ்வளவு கடினமாக உள்ளன, எவ்வளவு சுவை யாக உள்ளன என்பவற்றைப் பொறுத்து அவரே வெவ்வேறு பகுதிகளைப் படிக்கும் போது, அவருடைய கண்ணின் விரைவில் உண்டாகும் நிலைப்புகளின் எண்ணிக்கைகள் வேறுபடுகின்றன.

5. நன்கு படிக்கும் திறமை பெற்றவர் சாதாரணமான பகுதி ஒன்றைப் படிக்கையில் ஒரு வரியில் அவர் கண்ணின் அசைவில் உண்டாகும் நிலைப்புகள் மிகக்குறைவாக உள்ளன. வரிக்கு வரி அதே எண்ணிக்கை உள்ள கண் நிலைப்புகளே அவர் தொடர்ந்து படிக்கும் போதும் உண்டாகும். கடினமான பகுதிகளைப் படிக்கையில் கண் நிலைப்புகளின் எண்ணிக்கை கூடுகிறது.

சொற்கள் எப்படிப் புலனாகின்றன?

மேலே குறிப்பிட்ட ஆராய்ச்சி முடிவு, உலகம் முழுதும் ஏற்றுக் கொண்டிருந்த ஒரு கருத்தை-அதாவது படித்தல் என்பது எழுத்து எழுத்தாகத் தொடர்ந்து செல்வது என்பதைப்-பொய்யாக்கிவிட்டது. படிக்கவேண்டிய பகுதியைத் தானே திறந்து காட்டும் ஒரு திறப்புக் கருவியின் வாயிலாக, எழுத்துக்கள், சொற்கள், முற்றுத்தொடர்கள் ஆகியவை ஒரு செக்கண்டின் 10 இல் ஒரு பாக நேரம் 50 இல் ஒரு பாக நேரம் போன்ற குறுகிய நேரங்கட்குத் திறந்து காட்டப்பட்டுப் படிக்கப்பட்டன. இச்சோதனை வாயிலாகக் கீழ்க்கண்ட உண்மைகள் புலப்பட்டன.

1. ஒன்றுக் கொன்று தொடர்பற்ற நான்கு அல்லது ஐந்து எழுத்துக்கள் அல்லது அவற்றைப் போல் நான்கைந்து மடங்கு எழுத்துக்களைக் கொண்ட (அதாவது சுமார் 16 முதல் 25 எழுத்துக்களைக் கொண்ட) சொற்களை ஒரே குறுகிய நேரத் திறப்பில் அடையாளம் கண்டுபிடிக்க முடியும்.

2. ஒன்றுக்கொன்று தொடர்பில்லாத எழுத்துக்கள், பழக்கமில்லாத சொற்கள், பழகிய சொற்கள், சிறு முற்றுத் தொடர்கள், அல்லது பழமொழிகள் ஆகியவற்றைத் திறப்புக் கருவியின் மூலம் படிப்பதற்குத் திறக்கப்பட்ட போது ஒவ்வொரு திறப்பிலும், முந்திய தடவையைவிட மிகுந்த அளவுள்ள பகுதியைப் புரிந்து கொள்ள முடிந்தது. இதிலிருந்து படிக்கக் கொடுக்கும் ஒரு பகுதி படிப்பவருக்கு எவ்வளவு தூரம் பொருளை விளக்குவதாக அமைகிறதோ, அந்த அளவைப் பொறுத்து ஒவ்வொரு திறப்பின்போதும் அவர் புரிந்து கொள்ளும் பத்தியின் அளவும் அமைகிறது என்பது விளங்குகிறது. எளிதாகப் பொருளை விளங்கிக் கொள்ளக் கூடிய பகுதியைப் படிக்கக் கொடுத்தால், ஒவ்வொரு திறப்பின் போதும் அவர் மிகுந்த செய்தியைப் புரிந்துகொள்ளக் கூடும்.

3. எழுத்துக்கள் நமக்குப் பழக்கம் இல்லாத முறையில் தொடர்ந்து ஒரு சொல்லில் அமையுமானால், எழுத்து எழுத்தாக அந்தச் சொல்லைப் புரிந்து கொள்ளவேண்டி இருக்கும். படிக்கும் சொற்கள் நமக்குப் பழக்கப்பட்டவையாக அமைய அமைய, அவற்றைப் புரிந்து கொள்ள ஒரு சில அடையாளங்களே தேவைப்படுகின்றன. இதன் விளைவாகப் படிக்கும் பகுதி எவ்வளவு கடினமானது என்பதையும், படிப்பவரின் திறமையையும் பொறுத்துப் படிக்கும் முறை சொல் சொல்லாகப் படிப்பதாகவோ, தொடர் தொடராகப் படிப்பதாகவோ, எழுத்துக்களைத் தொகுதி தொகுதியாகப் படிப்பதாகவோ, தனித்தனி எழுத்துக்களாகப் படிப்பதாகவோ, அமைகிறது.

4. புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் போது, சில எழுத்துக்கள் அல்லது எழுத்துத் தொகுதிகள் மற்றவற்றைவிட மிக விரைவாகப் புரிந்துகொள்ளப்படுகின்றன. இத்தகைய எழுத்துக்கள் தனிச் சிறப்புடைய வடிவங்களைக் கொண்டவையாக இருக்கும்; அல்லது வரியின் மேற்புறத்திலோ, கீழ்ப்புறத்திலோ அவை எழுதப்படுவதால் கவனத்தைக்

கவர்ந்து, சொல் முழுவதையும் அடையாளம் கண்டுகொள்ளத் துணை செய்தன. படிப்பவர் மனம் படிக்கும் பத்தியின் பொருளில் ஈடுபட்டிருந்தால், அவர் பேச்சில் பயன்படும் சொற்றொகுதிக்குள் உள்ள ஒரு சொல்லின் சில கூறுகளை அவர் அடையாளம் கண்டு கொண்டாலே போதும். அச்சொல் முழுதும் அவர்க்குப் புலனாய் விடும்.

படிக்கும் முறை பற்றி ஒரு புதுக் கருத்து

இக்கண்டுபிடிப்புகள், படிக்கும் முறைபற்றிய அதற்கு முன் நிலவிய கருத்துக்களை—அதாவது படித்தல் என்பது எழுத்து எழுத்தாகத் தொடர்வது என்பதும், கண்கள் வரிகள்மேல் தொடர்ந்து நகர்கின்றன என்பதும் ஆகிய கருத்துக்களைப் பொய்யாக்கிய தோடல்லாமல் படிக்கும் முறை பற்றிய புது வகையான கொள்கை ஒன்று வளரவும் அடிகோலின. நன்றாகப் படிக்கும் ஒருவன் படிக்கும் பகுதியின் பொருளிலேயே நாட்டம் செலுத்துகிறான். கண்களின் ஒவ்வொரு நிலைப்பிலும், அவன் தனிச்சொற்களின் அல்லது சொல் தொடர்களின் பொதுவான வடிவம், சிறப்புக் கூறுபாடுகள் ஆகியவற்றின் மூலம் அச்சொற்களை அல்லது சொற்றொடர்களை அடையாளம் கண்டு கொள்கின்றான்.

அவன் சொற்களின் பொருளை உணர்வதற்கேற்பப் படிப்பதில் வேகமும் ஏற்படுகின்றது. ஆனால் புதுச் சொற்களையும், பழக்கத்தில் பயிலாத சொற்களையும் அவன் படிக்க நேரும்போது, அவற்றை நுணுக்கமாக—அதாவது எழுத்து எழுத்தாகவோ வேறு வகையாகவோ—கவனிக்கிறான். இத்தகைய சொற்கள் அவனுக்குப் பழக்கமாக, ஆக, அச்சொற்களை உச்சரிக்கவும் அவற்றின் பொருள்களை அறிந்து கொள்ளவும் அவனுக்குச் சில அடையாளங்களே தேவையாக உள்ளன.

படிக்கும் முறை பற்றிய இந்தப் புதுவகையான கொள்கை மிகவும் சவால் விடுவதாக இருந்தது. இதன் காரணமாக இப்புதுக் கொள்கை வெவ்வேறு மொழிகள் படிக்கப்படும் வழிகளை ஆராயத் தூண்டியது. அதோடு சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறமை மீதே கவனம் செலுத்தி வந்த கற்பிக்கும் முறை, பயனுள்ள முறைதானா என்ற ஐயத்தையும் உண்டாக்கியது.

ஆங்கில மொழியைப் படிக்கும் முறை பற்றிய ஆய்வுகள்

1900 ஆம் ஆண்டில் ஆங்கிலம் படிக்கும் முறை பற்றிய விரிவான ஆய்வுகள் தொடங்கப்பட்டன. பிரான்சு, ஜெர்மனி ஆகிய நாடுகள் இத்துறையில் செய்த ஆராய்ச்சி முடிவுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஆராய்ந்து, உளவியல் வல்லுநர்கள் கண்ணசைவுகளைப் போட்டோப் படம் பிடிப்பதற்கு இன்னும் திருத்தமான முறைகளைக் கண்டுபிடித்தனர். முதலில் படிக்கும் முறைபற்றிய பொதுவான தன்மையை ஆராய்வதே அவர்கள் ஆர்வத்தின் மையமாக விளங்கியது.

இத்தகைய ஆய்வுகள் வளர, வளர நன்றாகப் படிப்பவர்க்கும் தட்டுத் தடுமாறிப் படிப்பவர்க்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடுகளையும், வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கும் மௌனமாகப் படிப்பதற்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடுகளையும் கண்டறிவதில் கவனம் செலுத்தப்பட்டது. அதோடு குழவிப் பருவத்திலிருந்து வாலிபப் பருவம் வரை சொற்களைப் புரிந்து கொள்ளும் அடிப்படைப் பழக்கங்கள் எவ்வாறு வளர்கின்றன என்பதை ஆராய்வதிலும், படிக்கும்

பகுதிகளில் உள்ள வேறுபாடுகளினாலும், மற்றும் அவற்றைப் படிப்பதற்குரிய பல்வேறு விதமான காரணங்களாலும் அவற்றின் கடினத் தன்மையாலும் படிக்கும் ஆற்றல் எப்படி வளர்க்கப்படுகிறது அல்லது பாதிக்கப்படுகிறது என்பதை ஆராய்வதிலும் கவனம் செலுத்தப்பட்டது.

(a) One night Peter went to bed early. It was
(மேலே: 1, 2, 3, 4, 5; கீழே: 10, 6, 9, 8, 5)

(b) dire. Je ne vois pas bien comment je peux le
(மேலே: 1, 2, 3, 4, 5; கீழே: 9, 9, 7, 6, 6)

(c) bedeckt. Der Regen fällt auf die Dächer und auf
(மேலே: 1, 2, 3, 4, 5; கீழே: 7, 11, 7, 9, 7)

படம் 1.

வெவ்வேறான மூன்று மொழிகளைப் படிக்கும் போது ஏற்படும் கண்ணசைவு பற்றிய எடுத்துக்காட்டுகள். (அ) அமெரிக்க ஐக்கிய நாட்டுக் கல்லூரி மாணவன் (ஆ) பிரஞ்சு மொழியைத் திறமையாகப் படிக்கும் ஒருவர். (இ) ஜெர்மனி மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்.

இதிலும், பின்னால் வரும் படத்திலும் நெடுக்குக் கோடுகள் கண்களின் நிலைப்பு இடங்களைக் குறிக்கும்; வரிகளுக்கு மேலே கொடுக்கப்பட்டுள்ள எண்கள் கண் நிலைப்புகளின் வரிசை எண்கள் ஆகும். வரிகட்குக் கீழே கொடுக்கப்பட்டுள்ள எண்கள் நிலைப்பின் நேரத்தை ஒரு செக்கண்டில் முப்பதின் பாகங்களைக் குறிக்கும்; அதாவது வரிக்குக் கீழே உள்ள 10 என்பது ஒரு செக்கண்டில் 10/30 பங்கு நேரத்தைக் குறிக்கும்.

படிப்பதில் முதிர்ச்சி பெற்றவர்களின் தன்மைகள்

படிக்கையில் நிகழும் கண் அசைவு பற்றிக் கிடைத்துள்ள குறிப்புப் பதிவுகளைக் கொண்டு, முதியோர் எவ்வாறு சாதாரணப் பத்திகளை மௌனமாகப் படிக்கின்றனர் என்பதை முதலில் ஆராய்வோம். ஒப்பிட்டுப் பார்ப்பதற்காக 1ஆம் படத்தில் ஆங்கிலம், பிரெஞ்சு, ஜெர்மனி ஆகிய மொழிகளைப் படித்தபோது ஏற்பட்ட கண் அசைவுக் குறிப்புப் பதிவுகளைக் காணலாம். படிக்கும்போது ஏற்பட்ட கண்ணசைவின் நிலைப்பு இடங்களே குத்துக் கோடுகளால் குறிக்கப்பட்டுள்ளன. எங்குக் கண்கள் நிலையாக நின்றனவோ அங்கு அக்கோடுகள் அச்சு வரிகளைக் குறிக்கிடுகின்றன. குத்துக்கோடுகளின் தலைப்பில் கொடுக்கப்பட்டுள்ள எண்கள், எந்த வரிசைக்கிரமத்தில் கண்ணசைவு நிலைத்தது என்பதனையும், குத்துக்கோடுகட்குக் கீழே கொடுக்கப்பட்டுள்ள

எண்கள் ஒரு செக்கண்டின் 30 பாகங்களில் எத்துணைப்பாகக் காலம் கண்ணசைவின் நிலைப்பு நீடித்தது என்பதனையும் குறிப்பிடுகின்றன.

படம் 1இல் காட்டப்பட்ட எடுத்துக் காட்டுக்கள், மூவரில் ஒவ்வொருவரும் தத்தம் பகுதிகளைப் படிப்பதற்குள் அவர்கள் கண்ணசைவு எவ்விதப் பின்னசைவும் இன்றி 5 இடங்களில் நிலைத்தது என்பதை அறிவிக்கின்றன. அவர்களே வேறு வரிகளைப் படிக்கும்போது எடுக்கப்பட்ட குறிப்புப் பதிவுகள் ஒரு வரியில் நான்கு முதல் ஆறு இடங்களில் அவர்தம் கண்ணசைவு நிலைப்பதையும், ஓரிரு சமயம் பின்னசைவும் ஏற்பட்டதையும் அறிவித்தன. என்றாலும், பொதுவாக இவ்விதமாகப் பகுதிகளைப் படித்தவர் ஒவ்வொருவரும், ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் குறைந்தது ஒரு சொல்லையாவது புரிந்து கொண்டு, தாம் படிக்கும் வரிகளின் பொருளை எவ்வளவு விரைவில் புரிந்து கொள்ள முடியுமோ அவ்வளவு விரைவாக அவ்வரிகளை ஒழுங்காகத் தொடர்ந்து படித்தார். சொற்களில் உள்ள ஒவ்வோர் எழுத்தையும் அடையாளம் கண்டு அச்சொல்லைப் புரிந்து கொள்வதற்கு மாறாக, அச் சொற்களின் பொதுவான உருவங்களை அல்லது அவற்றின் சிறப்புக் கூறுபாடுகளைக்கொண்டு அச் சொற்கள் விரைவாகப் புரிந்துகொள்ளப்பட்டன என்பது தெளிவானது. படிப்பவர் இவ்வாறு வெவ்வேறு சொற்களின் பொருளில் கவனத்தைச் செலுத்தவும், பிறகு அப் பொருள்களை இணைத்து முற்றுத் தொடர்களும் பத்திகளும் உணர்த்தும் கருத்துக்களாக உணரவும் முடிந்தது.

நன்றாகப் படிப்போரை வைத்துத் தயாரித்த ஆராய்ச்சிக் குறிப்புப் பதிவுகளைப் பின்னும் ஆராய்ந்தபோது, அவர்கள் பல காரணங்களால் இப்போது விளக்கப்பட்ட முறையிலிருந்து அடிக்கடி விலகுவது புலப்பட்டது. எடுத்துக் காட்டாகப் படிக்கும் பத்தி ஒன்றில், பழக்கப்படாத சொல் ஒன்று வருகின்றபோது நன்றாகப் படிக்கத் தெரிந்தவர் அச்சொல்லைப் புரிந்து கொள்வதற்குரிய அடையாளங்களை மனதில் ஆராய்ந்து கொண்டு, பல முறை அச் சொல்லை ஊன்றி நோக்குவார். அச்சொல்லின் மீதே அவர் கண் பலமுறை நிலைத்து நிற்கலாம். அது போன்றே சொற்களின் பொருள்களையும், சொற்றொடர்களின் பொருள்களையும் தெளிவாக அறிவதற்காக அச்சொற்கள் சொற்றொடர்களின் அடையாளங்களைத் தேடி அவற்றைத் திரும்பவும் படிக்கவேண்டி ஏற்படலாம். அதோடு நன்கு படிக்க அறிந்தவர் ஒருவர், தாம் ஒரு முறை படித்த சொற்றொடரின் அல்லது பத்தியின் பொருளை இன்னும் தெளிவாகவும் முழுமையாகவும் உணர்ந்து கொள்ளவோ அல்லது தாம் முதலில் புரிந்து கொண்ட பொருளைச் சரிபார்த்துக் கொள்ளவோ, படித்த சொற்றொடரையும் பத்தியையும் திரும்பவும் படிக்கின்றார்.

இப்போது நம்மிடத்தில் உள்ள சான்று, பிரெஞ்சு, ஜெர்மனி, ஆங்கிலம் ஆகியவற்றில் நன்றாகப் படிக்கக் கூடியவர் எளிய பத்திகளை மௌனமாகப் படிக்கும்போது பெரும்பாலும் மேலே கூறிய முறையையே பின்பற்றுகின்றார் என்ற முடிவை மெய்ப்பிக்கின்றது. ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும், அவர்கள் சொற்களையும் சொற்றொடர்களையும் அடையாளம் கண்டு கொண்டு, அவற்றின் பொருள்களை உணரும் விரைவிற்கேற்றவாறு விரைந்து படித்துக் கொண்டு போகின்றனர். படிக்கும் பகுதி கடினமாக ஆகத் தனித்தனிச் சொற்கள்மீது அவர்கள் தங்கள் கவனத்தை நுட்பமாகச் செலுத்துகின்றனர். நன்றாகப் படிக்கக் கூடியவர் படிக்கும்போது, தமக்கு எதிர்ப்படுகின்ற இடர்ப்பாடுகளை எல்லாம் முறையாகவும், திறமையாகவும் வென்று மேலே செல்கின்றார்.

மௌன வாசிப்பில் முதியோர்கட்கிடையே காணப்படும் வேறுபாடுகள்

துர்அதிர்ஷ்டவசமாகப் படிக்கக் கற்பிக்கப்படும் எல்லா முதியவரும் ஒரே அளவான படிக்கும் திறனைப் பெறுவதில்லை. புஸ்வல் என்பவர் இதற்குச் சிறந்த சான்றினைக் காட்டியுள்ளார். அவர் மிக நன்றாகப் படிக்கும் திறனுடையவர் முதல், மிகவும் தடுமாறிப் படிப்பவர் வரை எட்டு முதியவரை மௌனமாகப் படிக்கச் செய்து அவர்களின் கண்ணசைவுகளைப் படம் பிடித்து அவற்றினை அவர்தம் ஆற்றலுக்கேற்ப வரிசைப்படுத்தி அச்சான்றினைப் பெற்றார்.

1 2 3
After the war he gave the negro a little house on
9 7 5

2 3 1 4 5 6 7 8 9 10 11
After the war he gave the negro a little house on
30 2 6 6 7 5 5 6 7 7 5

4 2 5 3 6 7 10 8 1 11 9 12 13 14 15 16 17 18 19 20
After the war he gave the negro a little house on
7 12 2 4 8 17 11 10 5 5 4 11 4 12 16 8 2 8 6 11

படம் 2. மௌன வாசிப்பில் மூன்று முதியோர்.

மேற்கூறிய முதியோரின் படிக்கும் ஆற்றலைப் பற்றிய குறிப்புப் பதிவுகளில் முதலாவது, ஐந்தாவது, எட்டாவது தகுதிபெற்ற முதியோரின் படிப்பு பற்றிய குறிப்புக்கள், படம் 2இல் தரப்பட்டுள்ளன. முதலாவது குறிப்பு எல்லோரையும் விட மிகவும் நன்கு படிக்கும் திறனுடையவருடைய குறிப்புப் பதிவாகும். அம்முதலாவது குறிப்பு, அவர் ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் இரண்டு மூன்று சொற்களை அடையாளம் கண்டு புரிந்து கொண்டார் என்பதையும், அவருடைய கண்கள் இடப்புறமிருந்து வலப்புறமாக ஒழுங்காக வரிகளின் மேல் நகர்ந்தன என்பதையும் காட்டுகிறது. அவ்வாறு அவர் கண்கள் நகர்ந்தபோது, புரிந்து கொண்ட சொற்களின் பொருள்களை இணைத்து, முற்றுத்தொடரால் உணர்த்தப்படும் கருத்தைப் புரிந்து கொண்டார். அத்தகையவர் தமக்கு அவசியமான தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்ளவும், மகிழ்ச்சி பெறுவதற்காகவும் மிகுதியாகப் படிக்க இயலக் கூடியவர் ஆகிறார்.

இரண்டாவது வரி, சிறிது மந்தமாகப் படிப்போருடைய கண்ணசைவின் குறிப்புப் பதிவாகும். அதில் அவர் கண்கள் அடிக்கடி நிலைப்பதனைக் காணலாம். எனினும் அவ்வரியைப் படிப்பதில் ஒரே இடத்தில் மட்டுமே அவர் கண்கள் பின் நோக்கி அசைந்துள்ளன. படிப்பதில் இந்த முறை பின்

தங்கியது; ஆனால் கவனம் வாய்ந்தது என்று கூறலாம். சொற்களை இரண்டு மூன்றுமாகச் சேர்த்துப் படித்தவுடனே பொருளைப் புரிந்துகொள்ளும் அளவுக்கு அவர் சொற்களை நன்கு பயிலவில்லை என்பது வெளிப்படை. இத்தகையவர், படிக்கும் வேகத்தில் திறமை மிக்கவரோடு போட்டியிட முடியாதெனினும், சாதாரண, எளிய பகுதிகளை நன்கு புரிந்து கொள்ளக் கூடும். ஆனால் அவர் சிக்கல் நிறைந்த பகுதியைப் படிக்கையில் பல இடர்ப் பாடுகளை அடைகிறார். படிக்கும் பகுதியைச் சுலபமாகவும் திருப்தியோடும் படிப்பதற்கு முன்னர், அவர்க்கு மிகுந்த பயிற்சி தேவைப்படுகின்றது.

மூன்றாவது வரி, மிக மந்தமாகப் படிப்போரின் கண்ணசைவுகளின் குறிப்புப் பதிவாகும். அதில் ஒரு வரியை அவர் படிப்பதற்குள், பல இடங்களில் அவர் கண்கள் நிலைப்பதனைக் காணலாம். அவர் கண்கள் ஒவ்வொரு சொல்லையும் ஒன்று முதல் மூன்று முறை நோக்குவதையும், சொற்கள் உச்சரிக்கும் முறை, அவற்றின் பொருள் ஆகியவற்றின் அடையாளங்களைத் தேடி அவர் கண்கள் பல முறை முன்னும் பின்னும் மாறி மாறி ஓடியுள்ளதையும் அறியலாம். முதல் கண் நிலைப்பு, சொற்றொடரின் தொடக்கத்திலிருந்து மிகத் தொலைவில் ஏற்பட்டுள்ளதனைக் காணலாம். இதனால் அவர் சொற்றொடரின் முதல் சொல்லையே புரிந்து கொள்ள இயலாமல் போய்விட்டது. ஆகவே, அவருடைய கண் படிப்பதற்காகப் பின் நோக்கி அசைந்து இரண்டாம் கண் நிலைப்புக்கு வந்துள்ளது. அந்த நிலையில் இருந்து அவருக்குப் படிப்பதில் பெருத்த இடர்ப்பாடுகள் ஏற்பட்டன என்பதை அவர் படிப்பு முறை புலப்படுத்துகிறது. படிப்பதில் முறையாகப் பயிற்சி இன்மையாலும், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் போதுமான கவனம் இன்மையாலும், சிந்தனையோடு கூடிய படிக்கும் பண்பினை வளர்த்துக் கொள்ளாமையாலும் ஏற்படும் குறைபாடே மேலே காட்டியபடி மந்தமாகப் படிப்பதற்குப் பெரும்பான்மையான காரணம் ஆகும். இப்படிப் படிப்பவர் வாழ்க்கைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக்கொள்ளவும், அடிப்படைக் கல்வியின் பயன்களை அடையவும் தமக்குத் துணை செய்யக்கூடிய கருவியாகப் படிப்பைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளத் தகுதி பெறாதவராகக் காணப்படுகிறார்.

மேலே கூறப்பட்ட ஆராய்ச்சி முடிவுகள் பிரெஞ்சு, ஜெர்மனி ஆகிய மொழிகளைப் படிக்கும் போதும் பொருந்தும் என்பதற்கு நிறைய சான்றுகள் உள்ளன.

வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கும் மௌன வாசிப்பிற்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடுகள்

பிரான்சு, ஜெர்மனி நாடுகளில் ஏற்கெனவே நடத்தியிருந்த ஆய்வுகள், முதியோர்கள் மௌனமாகப் படிக்கும்போது, உரத்துப் படிக்கும்போது படிப்பதைவிட விரைவாகப் படிக்கின்றனர் என உணர்த்தின. இந்த ஆராய்ச்சி முடிவு 1900ஆம் ஆண்டுக்குள் பலர் கவனத்தைக் கவர்ந்தது. இதன் விளைவாக இவற்றின் பின் நடைபெற்ற ஆய்வுகள் படிப்பதில் ஏற்படும் முறையான நிகழ்ச்சிகளைப் பற்றியும் வாய்விட்டும் மௌனமாகவும் படிப்பதன் ஒப்புத் திறன்களைப் பற்றியும் நடைபெற்றன. எடுத்துக் காட்டாக, ஹூவே என்பவர் பல்கலைக்கழகத்தில் படிக்கும் மாணவர்கள் மௌனமாகப் படிக்கும்போதும், வாய்விட்டுப் படிக்கும்போதும் எவ்வளவு விரைவாகப் படிக்கின்றனர் என்பதை ஒப்பிட்டு அளந்தார். அவ்வாறு அளந்ததில் அம்மாணவர்கள் மௌனமாகப் படித்தபோது, சாதாரண வேகத்தில் செக்கண்டுக்கு 5·63 சொற்கள் படித்தனர் என்பதும், மிகுதியான வேகத்தில் 8.21 சொற்கள் வரை படித்தனர் என்பதும், அவர்களே வாய்

விட்டுப் படித்தபோது சாதாரணமாகப் படிக்கையில் செக்கண்டுக்கு 3.55 சொற்களும், மிக வேகமாகப் படித்தபோது 4·58 சொற்கள் வரையும் படித்தனர் என்பதும் தெளிவாயின.

ஹூவேயின் கருத்துப்படி திறமையாகப் படிப்பவர், தாம் மௌனமாகப் படிக்கையில், வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது படிப்பதைக் காட்டிலும் $1\frac{1}{2}$ அல்லது 2 மடங்கு வேகத்தோடு படிக்கின்றார். இன்னும் பல பேருடைய படிப்புவேகத்தை ஆராய்ந்தபோது, பல முதியோர் மௌனமாகப் படிக்கும் போது, வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது படிப்பதைவிட 3 அல்லது 4, சில சமயம் 7 மடங்கு மிகுந்த வேகத்தோடு படிக்கின்றனர் என்பது புலப் பட்டது. இதே போன்ற வேறுபாடுகளை வேறு ஆய்வாளர்களும் அறிவித் துள்ளனர். இவற்றிலிருந்து, வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கு மாறாக மௌனமாக வாசித்தால், மிகுந்த அளவு நேரம் மிச்சமாகின்றது என்பது விளங்கு கின்றது; வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது, எவ்வளவு விரைவாக ஒருவர் சொற்களை உச்சரிக்கின்றாரோ அதே விரைவில் தான் படிக்க முடியும்; மௌன வாசிப்பிலோ, சொற்களின் பொருள்களை ஒருவர் எவ்வளவு விரை வில் புரிந்து கொள்கிறாரோ, அவ்வளவு விரைவாகப் படித்துக் கொண்டு போக முடியும்.

இந்த உண்மை புலப்பட்ட பிறகு, படிக்கும் பகுதியின் பொருளை உணர்வதில் திறன் மிக்கது மௌன வாசிப்பா வாய்விட்டுப் படிப்பதா என்ற சர்ச்சைகள் தோன்றின. இதற்குமுன் பியூட்னர், ஜில்லிலேண்டு என்பவர்கள் செய்த ஆராய்ச்சியில் இரண்டாம் வகுப்பு முதல் பள்ளி இறுதி வகுப்புவரை படித்துவந்த மாணவர்கட்கும், கல்லூரி மாணவர்களுக்கும் மௌனப் படிப்புச் சோதனைகளும், வாய்விட்டுப் படிக்கும் சோதனைகளும் தரப்பட்டன. இவ்விரு வகைப்பட்ட சோதனைகளிலும், மாணவர்க்குத் தரப்பட்ட பத்திகளில் ஒவ்வொன்றும் 50 சொற்கள் அடங்கியதாகவும், ஏழு தெளிவான கருத்துக்களைக் கொண்டதாகவும் இருந்தது. வாய்விட்டுப் படித்த பிறகும், மௌனமாகப் படித்த பிறகும் அம்மாணவர்கள் திரும்பச் சொன்ன கருத்துக்களின் எண்ணிக்கைகளில் பெரும்பாலும் வேறுபாடே இல்லை என்பது ஆராய்ச்சி முடிவுகளிலிருந்து தெரிந்தது இவற்றுக்குப் பின்னர் மேற்கொண்ட ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து பொதுவாக மௌனவாசிப்பில் படிக்கும் பொருளைச் சிறிது அதிகத் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ள முடிகிறது என்பது வெளிப்பட்டது. எனினும் மந்தமாக வாசிப்போரில் பலர் வாய் விட்டுப் படிக்கும்போது, தாம் படித்ததன் பொருளை ஓரளவு நன்றாகப் பற்றிக் கொள்கின்றனர் என்பதையும், நன்கு வாசிப்போரில் பலர் வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது, தாம் படித்ததன் பொருளை ஓரளவு நன்றாகப் பற்றிக் கொள் கின்றனர் என்பதையும், நன்கு வாசிப்போரில் பலர் மௌனமாகப் படிக்கும் போது, படிக்கும் பொருளை மிகவும் நன்றாகப் பற்றிக் கொள்கின்றனர் என்பதனையும் இங்குக் குறிப்பிடவேண்டும்.

படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் முன்னேறல்

நன்றாகப் படிப்பவர்களாவதற்குப் பயிற்சி அளிப்பது என்பது அவ்வளவு எளிதன்று என்று தோன்றுகிறது. எனினும், தொடக்கப் பள்ளி களில் படிக்கும் போதே, நன்றாக வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கும் மவுனமாகப் படிப்பதற்கும் வேண்டிய அடிப்படைத் திறன்களை வளர்த்துக் கொள்வதில் குறிப்பிடத்தக்க முன்னேற்றத்தை அடைய முடியும். குழந்தைகள் படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் காணப்படும் முன்னேற்றங்களை ஆராய்ந்த பல ஆராய்ச்

சிகளின் முடிவுகள், மேலே கூறிய கருத்தை வலியுறுத்துகின்றன. அவ்வாராய்ச்சி முடிவுகள் கீழே தொகுத்துத் தரப்பட்டுள்ளன :

1. பள்ளியில் படிக்கும் முதலாண்டில், எளிமையான பகுதிகளின் பொருள்களைப் புரிந்து கொள்ளும் திறமை மிக விரைவாக வளர்கின்றது. 3ஆம் ஆண்டு முடிவதற்கு முன் அத்திறமை மிகவும் உயர்ந்த கட்டத்தினை அடைகின்றது.

2. தொடக்கப் பள்ளியில் பயிலும்போதும், உயர்நிலைப் பள்ளியில் பயிலும் போதும் இன்னும் கடினமாக பகுதிகளை வாசித்துப் புரிந்து கொள்ளும் திறனும், வெவ்வேறு காரணங்கட்காக-அதாவது பல்வேறு தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்து கொள்ளுதற்காக-நன்ருகப் படிக்கும் திறமையும் விரைவாகத் தொடர்ந்து வளர்ந்து கொண்டே போகின்றன.

3. பள்ளிப்படிப்பின் முதல் மூன்ருண்டுகள் வரை, வாய்விட்டுப் படிப்பதில் வேகமும் தெளிவும் விரைவாக வளர்ந்து கொண்டே போகின்றன; ஆனல் அதன் பின் வேகமும் தெளிவும் மெதுவாக, ஆனல் தளராது ஒரே சீராக, வளர்கின்றன.

4. முதலிரண்டு ஆண்டுகளில் மவுனமாகப் படிக்கும் வேகம் வாய் விட்டுப் படிக்கும் வேகத்துக்கு இணையாக உள்ளது. ஆனல் மூன்ரும் ஆண்டில் பொதுவாக மவுனமாகப் படிப்பதில் வேகம் கூடுகிறது. அதன்பின் வேகம் பேரளவில் கூடுகிறது.

5. முதல் நான்கு ஆண்டுகளில் ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் புரிந்து கொள்ளும் சொற்களின் அளவு, விரைவாக மிகுந்து கொண்டே போகின்றது. ஆனல் அதற்குப் பிறகு புரிந்துகொள்ளும் சொற்களின் அளவு ஒரே நிலையாக-ஆனல் மிகக் குறைந்த வேகத்தில்-அதிகரிக்கிறது.

எல்லாக் குழந்தைகளும் மேலே குறிப்பிட்ட கட்டங்களிலேயே முன்னேறுகின்றனர் எனினும், அவர்கட்குப் படிப்பதில் உள்ள திறமை, அனுபவப் பின்னணி, படிப்பதில் உள்ள ஊக்கம், பள்ளியும் வீடும் பொதுச் சூழ் நிலைகளுகு அவர்கட்குத் தரும் ஊக்கம், துணை ஆகியவற்றில் உள்ள வேறுபாடுகளின் விளைவாக அக்குழந்தைகள் மேற்கூறிய கட்டங்களைக் கடந்து செல்லுதற்குத் தேவையான காலத்திலும், ஒவ்வொரு நிலை அல்லது வயதில் அடையும் முன்னேற்ற வேகத்திலும் தமக்குள் வேறுபடுகின்றனர்.

பள்ளியில் நான்கு ஆண்டுகள் முடிவதற்குள் பெரும்பாலான மாண வர்கள் எளிய பகுதிகளை மௌனமாகவும் வாய்விட்டும் படிப்பதற்கு அவசிய மான அடிப்படைத் திறன்களைப் பெறுவதோடு, கதைகளையும் பொதுவான கருத்துக்கள் கொண்ட தொகுப்புகளையும் படித்தறியவும் கற்றுவிடுகின்றனர். மேலும், மகிழ்ச்சிக்காகவோ அல்லது சில குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகட்கு விடை காண்பதற்காகவோ அவர்கள் படிக்கும் ஆற்றல் பெற்றவர்கள் ஆகின்றனர். ஆகவே, இந்த முறையின் மூலம் அவர்கள் பின்னும் பல்வேறு வகைப்பட்ட, இன்னும் கடினமான பகுதிகளைப் படிக்கவும், வெவ்வேறு நோக்கங்கட்காகப் படிக்கவும் ஒரு பரந்த அஸ்திவாரகு போடப்பட்டுவிடுகிறது.

விவரச் சுருக்கம்

ஆங்கிலம், பிரெஞ்சு, ஜெர்மனி ஆகிய மொழிகளில் மௌனமாகப் படிக்கும்போது கையாளும் அடிப்படை முறைகள் பெரும்பாலும் ஒன்ருகவே உள்ளன என்பது சான்றுகள் மூலம் காட்டப்பட்டது. படிக்கும் திறமைகளில் தனிப்பட்டவர்கள் ஒருவரிலிருந்து ஒருவர் பெரிதும் மாறுபடுகின்றனர். வாய்விட்டு வாசித்தலைக் காட்டிலும் மௌனமாகப் படிக்கும்போது விரை

வாகப் படிக்க முடிகிறது. படிக்கும் பொருளையும் வாய்விட்டுப் படித்தால் எந்த அளவிற்கு உணர்ந்துகொள்ள முடியுமோ அந்த அளவுக்கு மிகுதியாக உணர்ந்து கொள்ளாவிட்டாலும், அதே அளவிற்காவது உணர்ந்து கொள்ள முடிகிறது. படிக்கும் முறைகள் பலவாகவும் சிக்கல் நிறைந்துள்ளனவாகவும் இருந்தாலும்கூடக் குழந்தைகள் தம் பள்ளிப் பருவத்தின் முதல் சில ஆண்டுகளுக்குள்ளேயே வாசிப்பதில் வேகமாக முன்னேறுகின்றனர். அவர்கள் கடந்து செல்லும் கட்டங்கள் எல்லாம் ஒரேமாதிரி இருப்பினும், அவர்கள் செல்லும் வேகங்கள் வேறுபடுகின்றன. எனினும் பள்ளியில் நான்கு அல்லது ஐந்து ஆண்டுகள் முடிவதற்குள் சாதரணப் பகுதிகளை வாய்விட்டோ அல்லது மௌனமாகவோ குறிப்பிடத்தக்க திறனோடு பெரும்பாலான மாணவர்களால் படிக்க முடிகிறது. அவர்களுக்கு முறையாக ஊக்கமூட்டி வழிப்படுத்தினால், அவர்கள் தொடக்கப்பள்ளி உயர்நிலைப்பள்ளிகளில் கற்கும் காலம் முழுவதும், அவர்களுடைய படிக்கும் திறமை வளர்ந்துகொண்டே போகிறது.

சீன, ஜப்பானிய, ஸ்பானிஷ் மொழிகளை வாசிப்பதைப் பற்றிய ஆராய்ச்சி

கடந்த 30 ஆண்டுகளில் படிக்கும்போது நிகழும் கண்ணசைவுகளைப் பற்றிய ஆய்வுகள் சீன, ஜப்பானிய, ஸ்பானிஷ் மொழிகளில் நடைபெற்று வருகின்றன. இவ்வாராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் தனித்தனியே சுருக்கமாகத் தரப்பட்டுள்ளன.

சீன மொழியை வாசித்தல்

சீன மொழியை வாசிப்பது பற்றிப் பல ஆராய்ச்சிகள் மிக விரிவாக நடைபெற்றுள்ளன. இதற்குமுன் நடைபெற்ற ஆராய்ச்சிகள் பல, சீன மொழியை வேறு மொழிகளோடு ஒப்பிடுவதையே நோக்கமாகக் கொண்டன. பயன்படுத்தும் எழுத்துக்களில் வேறுபாடு இருந்தாலும், பிரெஞ்சு, ஜெர்மன், ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிகளை வாசிப்பதில் உள்ள அடிப்படை முறைகளும், சீன மொழியைப் படிப்பதில் உள்ள அடிப்படை முறைகளும் ஒன்றுகவே உள்ளன என்பது அவ்வாராய்ச்சிகளின் முடிவாக வெளிப்பட்டது. வரிகள் குறுக்காக இருப்பினும் நெடுக்காக இருப்பினும் ஒவ்வொரு வரியையும் பார்க்கும்போது, கண் அசைவுகளும் நிலைப்புகளும் மாறிமாறித் தொடர்ந்து நிகழ்ந்தன; பொதுவாக ஒவ்வொரு நிலைப்பிலும் ஓர் எழுத்திற்கு மேற்பட்ட எழுத்துக்கள் படிக்கப்பட்டன. இருப்பினும், சில வேறுபாடுகள் காணப்பட்டன; வேறு மொழிகளைப் படிப்பதைவிடச் சீன மொழியை விரைவாகப் படிக்க முடிந்தது. இதற்குக் காரணம், பிறமொழிகளை வாசிக்கும்போது, ஒரு கண் நிலைப்பில் அறிந்துகொள்ளும் எழுத்துக்களைவிடச் சீன மொழியில் அதிக எழுத்துக்களை அறிந்துகொள்ள முடிந்ததுதான். பிரெஞ்சு, ஜெர்மன், ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிச் சொற்களைக் காட்டிலும், சீன மொழியில் உள்ள வரிவடிவங்கள் மிகச் சிறிய அளவில் அடங்கக் கூடியவையாக இருப்பதே இதற்குக் காரணம், என்று விளக்கப்பட்டது. சீன மொழியில் உள்ள வரிவடிவங்கள் மிகவும் சிறியவையாக உள்ளதால், ஒவ்வொரு வரியையும் படிக்கும்போதும் மற்ற மொழிகளின் வரிகளைப் படிப்பதைவிட அதிகக் கண் நிலைப்புகள் ஏற்பட்டன. பிறமொழிகளில் நீண்ட சொற்களைக்கூட ஒரே நிலைப்பில் உணர்ந்துகொள்ளும் நிலை இருக்கையில், அதே சொற்கள் அடைக்கும் அதே அளவு இடத்தில் எழுதப்பட்ட சீன மொழி வரிவடிவங்களின் பொருளை

அவ்வரிவடிவங்களைப் பார்த்த உடனே தெளிவாகத் தெரிந்துகொள்ள முடிவதில்லை.

குறுக்கு வரிகளை வாசிப்பதைக் காட்டிலும், நெடுக்கு வரிகளை விரைவாகப் படிக்க முடிகிறது என்று எல்லா ஆராய்ச்சியாளர்களும் கண்டுள்ளனர். பலர் இதற்குக் காரணம் அறியவும் முயன்றனர். எடுத்துக்காட்டாகக் கீழ்க் காணும் உண்மைகளின் செல்வாக்குகளை ஷென் என்பவர் ஆராய்ந்தார்.

1. இரண்டு கண்களும் அமைந்துள்ள இடவேறுபாடு, கண்கள் திறக்கும் முறைகள், அசைவின் அதிக எளிமையும் அதிகப் பரப்பும், நேர்ப் பார்வையில் தெளிவாகத் தெரியும் பரப்பின் அகலம், நேராகப் பார்த்துப் படிக்கும்போது கண்கள் அமையுமிடம், பார்வை குவிதல் ஆகியவற்றில் ஏற்படும் இடையறாத சீர்ப்பாடு, கண்களின் தசை இயக்கத்தின் செல்வாக்கு, சீன மொழி வரிவடிவங்களின் அமைப்பு ஆகிய பல காரணங்களில் சில நெடுக்காகப் படிப்பதற்கும், சில குறுக்காகப் படிப்பதற்கும் துணை செய்வதாகத் தோன்றின. எனினும் ஷென்னும் பிறரும் நெடுக்கு வரியில் படிப்பதன் மேன்மைக்குக் காரணம் பழக்கமும் பயிற்சியுமே ஆகும் என்றும், ஒரு வேளை இவை முழுக் காரணங்களாக இல்லாவிடினும், பெரும்பான்மையான காரணங்களாக அமைகின்றன என்னும் பொதுவான முடிவுக்கு வந்தனர்.

சீன முதியோர்கள்கூட மௌனமாக வாசிக்கும் திறமையில் பெரிதும் வேறுபடுகின்றனர். எடுத்துக்காட்டாக, ஹூ என்பார் 51 முதியவர்கள் படிப்பதை ஆராய்ந்தார். அவர்கள் ஒரு செக்கண்டுக்கு 2.8 முதல் 20.7 சொற்கள் வரை ஒவ்வொருவரும் வெவ்வேறு வேகத்தில் வாசித்தனர். விரைவாக வாசித்தவர் மிக மெதுவாக வாசித்தவரைக் காட்டிலும் பத்து மடங்கு அதிக வேகத்தோடு வாசித்தார். சீன மாணவர்கள் மௌனமாகப் படிக்கும்போது, வாய்விட்டுப் படிப்பதைவிட விரைவாக வாசிப்பதையும் ஹூ கண்டுபிடித்தார். சீன மாணவர்கள் கதைகள் படிக்கும்போது, வாய்விட்டுப் படித்தால் சராசரி செக்கண்டுக்கு 3.7 சொற்கள் வீதமும், மௌனமாகப் படித்தால் செக்கண்டுக்கு 5 சொற்கள் வீதமும் படித்தனர். உரைநடைப் பகுதிகளை வாய்விட்டுப் படிக்கையில் 3.7 சொற்கள் வீதமும் மவுனமாக படிக்கையில் 4.2 சொற்கள் என்ற வீதத்திலும், செய்யுள் பகுதிகளை வாய்விட்டுப் படிக்கையில் 2.9 சொல் என்ற வீதத்திலும், மவுனமாகப் படிக்கையில் 3.4 சொற்கள் என்ற வீதத்திலும் வாசித்தனர். இந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகளை, ஆங்கில மொழியை வாசிக்கும்போது செய்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளோடு ஒப்பிட்டுப் பார்த்ததில், இவ்விருவகை முடிவுகளிடையே மிகப் பெரிய ஒப்புமை இருப்பதை ஹூ கண்டார்.

ஹூ தம் ஆராய்ச்சிக்கெனத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொண்ட ஆட்களில் பெரும்பாலோர் வாய்விட்டு வாசிப்பதிலேயே பயிற்சி பெற்றவர்களாக இருந்தனர். அவர்கள் கல்விக்கூடங்களில் மிகுதியாக வாசிக்க வேண்டியிருந்ததாலேயே மௌன வாசிப்பை மேற்கொண்டிருந்தவர்கள். ஆகையால் ஹூ கண்ட மேற்படி ஆராய்ச்சி முடிவு அவர்க்குப் பெருவியப்பை அளித்தது. ஹூவின் ஆராய்ச்சிக் குறிப்புக்கள் வேறொன்றையும் விளக்கின. சீன மொழியைத் திறமையாக வாசிப்போர் மற்ற மொழிகளைப் படிப்பவர்களைப்போலவே காலப்போக்கில் இரண்டு மூன்று சொற்களை ஒன்றாகக் கூட்டி அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்றுக்கொள்கிறார்கள் என்றும், ஒவ்வொரு சொல்லையும் விளங்கிக்கொள்ளும் முறையைக் கைவிட்டு விடுகின்றனர் என்றும், பொருள் புரிகின்ற விரைவுக்கேற்றவாறு, வேகமாக வரிகளைப் படிக்கின்றனர் என்றும், தெரியவந்தது. மௌனமாகப் படிக்கத் தனிப்பட்ட பயிற்சி தேவை என்பதை

றூ வற்புறுத்தினர். மேலும் தொடக்க வகுப்புகட்கு மேலே படிக்க இயலாத மக்களிடையே திறமையாகப் படிக்கும் பழக்கங்களைத் தொடக்கத்திலேயே அமைப்பது மிகவும் இன்றியமையாதது என்பதையும் வற்புறுத்தினர்.

சீனக் குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும்போது, அவர்களுக்கு ஏற்படும் முன்னேற்றம் பற்றிய உண்மைகள் மிகுதியாகத் திரட்டப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக, ஆய் என்பவர் இரண்டாம் வகுப்பிலிருந்து ஆறும் வகுப்புவரை படிக்கும் மாணவர்கள் வாய்விட்டும் மௌனமாகவும் வாசிக்கும் வேகங்களை ஒப்பிட்டார். மூன்றும் வகுப்புவரை மாணவர்கள் வாய்விட்டுப் படிக்கும்போதும், மௌனமாகப் படிக்கும்போதும் ஒரே வேகத்திலேயே படிக்கின்றனர்; ஆனல், நான்காம் வகுப்பில் வேகங்கள் வேறுபடுகின்றன என்றும் கண்டுபிடித்தனர். ஐந்தாம், ஆறும் வகுப்புகளில் மௌனமாகப் படிக்கும்போது, வாய்விட்டுப் படிப்பதைக் காட்டிலும் செக்கண்டுக்கு ஒரு சொல் வீதம் மிகுதியாகப் படிக்கின்றனர் எனவும் கண்டார். சீனமொழி, வடிவத்திலும், அமைப்பிலும் ஆங்கிலத்தினின்றும் அடிப்படையிலேயே வேறுபட்டிருந்தாலும், மௌனமாகவும் வாய்விட்டும் வாசிப்பதன் வேக வளர்ச்சிகள் இரண்டு மொழிகளிலும் ஒரே வகையில் அமைவதைக் கண்டார்.

நாட்டுச் சீன மொழியையும், இலக்கியச் சீன மொழியையும் படிக்கக் கொடுத்து ஆராய்ந்ததில், இலக்கிய மொழியைப் படிப்பதைக் காட்டிலும் நாட்டு மொழியை மிக விரைவாகப் படிக்க முடியும் என்பது வெளிப்பட்டது. இந்தக் கண்டுபிடிப்பு பெரும்பாலோர்க்குக் கல்வி அளிக்கவேண்டும் என்ற நோக்கத்தில் எழுதப்படும் புத்தகங்களில் நாட்டு மொழியைப் பயன்படுத்தும் தற்காலப் போக்கே சரியானது என்பதைக் காட்டுகின்றது.

ஜப்பானிய மொழியை வாசித்தல்

ஜப்பானிய மொழியைப் படிப்பதிலும் பல ஆராய்ச்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. ஆனல் அவற்றில் மூன்று ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளே கிடைத்துள்ளன. மிகவும் இன்றியமையாத முடிவுகளைப் பின்வருமாறு சுருக்கிக் கூறலாம்.

1. சீன மொழி, ஆங்கிலம் ஆகியவற்றைப் படிக்கும்போது கையாளப்படும் அடிப்படை முறைகளே, ஜப்பானிய மொழியைப் படிக்கும்போதும் பெரும்பாலும் கையாளப்படுகின்றன. எனினும், ஒவ்வொரு வரியையும் படிப்பதில் இன்னும் அதிகமான கண் நிலைப்புகள் ஏற்படுகின்றன. இதற்கு ஜப்பானிய எழுத்துமொழியில் உள்ள சிக்கல் மிக்க வரிவடிவங்களே காரணம் என்று ஆராய்ச்சியாளர்கள் எண்ணினர்.

2. சீன மொழியைப் போலவே, ஜப்பானிய மொழியைப் படிப்பதிலும் குறுக்காக வாசிப்பதைவிட, நெடுக்காகப் படிக்கும்போது அதிக விரைவாக வாசிக்க முடிந்தது. இதற்கு முக்கியக் காரணங்கள் பழக்கமும் பயிற்சியுமே என்று விளக்கப்பட்டது.

3. எல்லா மொழிகளிலும் நிகழ்வதுபோலவே, ஜப்பானிய மொழியிலும் வாய்விட்டு வாசிப்பதைவிட மௌனமாக வாசித்தபோது, அதிக விரைவாக வாசிக்க முடிந்தது. அதோடு இன்னும் ஓர் உண்மையும் தெளிவாகத் தெரிந்தது. ஜப்பானிய மொழியின் வரிவடிவங்கள் சிக்கல் நிறைந்தவை என்றாலும், அம்மொழியை நன்ருகப் படிக்கக் கூடியவர்கள் படிக்கும்போது, ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் மிகுதியான சொல் தொகுதியை அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கூடிய திறமை படைத்தவர்களாக உள்ளனர் என்பதும், வாய்விட்டுப் படிப்பதைவிட மவுனமாகப் படிக்கும்போது அவர்களால்

மிக விரைவாகப் படிக்க முடிகிறது என்பதும் வெளியாயின. மவுனமாகப் படிக்கும் திறனிலேயே, முதியோர்களுக்கிடையே பலவகை வேறுபாடுகள் தெளிவாகக் காணப்பட்டன.

ஸ்பானிஷ் மொழியை வாசித்தல்

பியூனே அயர்ஸ் என்ற இடத்தில் உள்ள மருத்துவ விஞ்ஞானத்துறையைச் சேர்ந்த உடலியல் நிலையத்து உறுப்பினர்கள், ஸ்பானிஷ் மொழியைப் படிக்கும்போது ஏற்படும் கண்ணசைவுகளைப் பற்றி கிராஸ் எலக்ட்ரோ என்சிபலோகிராஃப் என்ற கருவி மூலம் ஆய்ந்தனர். ஆராய்ச்சி முடிவில் பின்வருவன கண்டுபிடிக்கப்பட்டன.

1. குழந்தைகள் படிக்கும்போது, அவர்களுக்குப் புரியும் மூலப்பகுதி ஒரு சொல் அல்லது பல சொற்களின் கூட்டமே ஆகும். (எழுத்துக்களையும் அசைகளையும் அடையாளம் கண்டுகொண்டு படிக்கும் முறையைவிட, இந்த முறையில் படிப்பதால், அதிக விரைவாகவும், குறைந்த முயற்சியோடும் படிக்க முடிந்தது.)

2. சிறப்புப் பயிற்சி கொடுத்ததன் மூலம், வாசிக்கும் வேகம் மிகுதியும் வளர்ந்தது. அவ்வளர்ச்சிக்கு ஏற்ற முறையில் கண்களின் ஒவ்வொரு நிலைப்பிலும் புரிந்துகொண்ட சொற்களின் எண்ணிக்கைகளின் வீதமும் வளர்ந்து கொண்டே சென்றது.

3. கடினப் பகுதிகள் மிகவும் மெதுவாகவே படிக்கப்பட்டன. எனவே எழுத்து எழுத்தாகவோ அல்லது அசை அசையாகவோ படிப்பது இயற்கையான படிப்புமுறை அன்று. இதற்கு மாறுகச் சொற்களைத் தொகுதி தொகுதியாகப் படிப்பதே இயற்கையான படிப்புமுறை என்ற முடிவுக்கு ஆராய்ச்சியாளர்வந்தனர். மேற்கூறிய உண்மையே தற்காலப் படிப்பு முறைக்கு உடலியல் அடிப்படையாகும் என்பதை அவ்வாராய்ச்சியாளர் சுட்டிக்காட்டினர்.

விவரச் சுருக்கம்

இங்குப் பிரெஞ்சு, ஜெர்மன், ஆங்கிலம், சீனம், ஜப்பானியம், ஸ்பானிஷ் ஆகியஆறு மொழிகளைப் பற்றிய சான்றுகள் தரப்பட்டுள்ளன. இந்த ஆறு மொழிகளும் அடிப்படையிலேயே ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபட்ட மொழிகளாகும். இவைகளை வாசிப்பதில் கையாளப்படும் அடிப்படையான படிகள் அல்லது முறைகள் பெரும்பாலும் ஒன்றுகவே இருக்கின்றன என்பதை ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டுகின்றன. ஆகையால் பண்பட்ட படிப்புத் திறமையைப் பெற்ற அனைவரும், ஒரே விதமான படிக்கும் பழக்கங்களைப் பெறுகின்றனர் என்பது புலப்படும். வாய்விட்டு வாசிப்பதைவிட, மௌனமாக வாசித்தால் அவர்கள் விரைவாக வாசிக்கின்றனர். மவுனமாகப் படிக்கும் வேகத்தில் தனிப்பட்டவரிடையே பெருத்த வேறுபாடுகளும் காணப்படுகின்றன. ஒரு சீன ஆராய்ச்சியாளர் இந்த உண்மைகளைக் கீழ்க்காணுமாறு விளக்கினுர். ஒரு சொல்லின் அளவும், வரியின் நீளமும், மொழியின் அமைப்பில் உள்ள வேறுபாடுகளும் பலவகையாக இருக்கலாம். ஆனுல் சொற்களாலும் அவை உணர்த்தும் பொருள்களாலுமே நன்றுகப் படிக்கக் கூடிய ஒருவரின் படிக்கும் பழக்கம் அளவிடப்படுகின்றது. நன்றுகப் படிக்கும் ஒருவருக்கு ஒரு சொல்லின் முக்கியத்துவம் அதன் வடிவத்தாலோ அல்லது மொழி இயல்புகளாலோ ஏற்படுவதில்லை; அதற்குமாறுக, அச்சொல் படிப்பவர் அனுபவத்தோடு எந்த அளவுக்குத் தொடர்பு கொண்டுள்ளது என்பதைப் பொறுத்தே அதன் சிறப்பு அமைகிறது......'' என்று கூறுகிறுர்.

சீன மொழியில் உள்ள ஒரு சொல்லும், ஆங்கில மொழியில் உள்ள ஒரு சொல்லும் தம் பிறப்பிலும் வளர்ச்சியிலும் அமைப்பிலும் ஒன்றோடொன்று வேறுபட்டிருக்கலாம். ஆனால் சமூகப் பேச்சு வழக்கில் படிப்புப் பழக்கங்களை அறுதியிடும் செல்வாக்கு மிக்க கருவிகளென்ற முறையில், இரண்டு மொழிச் சொற்களும் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றன. இதிலிருந்து எல்லா மொழிகளிலுமே, படிப்புப் பழக்கங்களை அறுதியிடும் செல்வாக்கு மிக்க கருவிகள் என்ற முறையில் சொற்கள் முக்கியத்துவம் பெற்றுள்ளன என்பது விளங்கும்.

பதினான்கு மொழிகளைப் படிப்பதைப் பற்றிய ஓர் ஆராய்ச்சி

இம்முடிவுகளை ஏற்றுக் கொள்வதற்கு முன்பு அவற்றின் உண்மை மதிப்பினைச் சரி பார்த்தல் நல்லது எனத் தோன்றியது. முதலாவதாக மேற் கூறிய முடிவுகளுக்கான சான்றுகள், பலவகைப்பட்ட வெவ்வேறு சூழ்நிலைகளிலிருந்து கிடைத்தன. எனவே, பல கூறுபாடுகளில், அவ்வுண்மைகளை ஒப்பிட்டுப் பார்ப்பதும் பொருந்தாது. இரண்டாவதாக ஆராய்ச்சிக்கு எடுத்துக் கொண்ட நெடுங்கணக்கு மொழிகள் எல்லாம், இலத்தீன் நெடுங்கணக்கைக் கையாளும் மொழிகளே. எனவே, பிறமொழிகளிலும் பல்வேறு வகைப்பட்ட ஆராய்ச்சிக் குறிப்புக்களைப் பெருவாரியாகத் திரட்டுவதற்கு ஏற்ற நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

ஆராய்ச்சியின் தன்மை

ஒவ்வொரு மொழியிலும் நன்றாகப் படிக்கக் கூடியவர் கையாளும் அடிப்படைப் படிப்பு முறைகளைக் கண் அசைவுக் குறிப்புக்களின் மூலமாக ஒப்பிட்டு நோக்கவேண்டும் என்பதும் இப்படி ஒப்பிட்டு நோக்குவதற்குரிய கண் அசைவுகளை எத்தனை மொழிகளில் திரட்ட முடியுமோ அத்தனை மொழிகளில் ஒப்பிட்டு நோக்க வேண்டும் என்பதும் இந்த ஆராய்ச்சியின் முக்கியக் குறிக்கோளாகும். வாசிக்கப்படும் பகுதி வாசிப்பவரின் தாய்மொழியாக இருக்க வேண்டும் என முடிவு செய்யப்பட்டது. அவருடைய தொடக்கப் பருவம் முழுவதும் அவர் தம் தாய்மொழியிலேயே கல்வி பெற்றிராவிட்டாலும், பெரும்பான்மையான காலத்தை அவர் தாய்மொழியில் கல்வி பெறுவதில் செலவிட்டிருக்க வேண்டும். தொடக்கப்பள்ளிப் படிப்பு முடிந்த பிறகும் தம் தாய் மொழியை ஒழுங்காக அவர் வாசித்து வருபவராக இருத்தல் வேண்டும்.

ஆராய்ச்சிக்கு வேண்டிய இந்தச் சான்றுகளை எல்லாம் கண்ணசைவுகளைப் படம் பிடிக்கும் ஒரு புகைப்படக் கருவி மூலம்தான் பெறமுடியும். ஆகையால் இந்த ஆராய்ச்சி சிக்காகோ பல்கலைக் கழகத்தில் உள்ள வாசிப்புச் சோதனைக் கூடத்தில் மேற்கொள்ளப்பட்டது. படிப்பதற்கு ஏற்ற ஆட்கள் சிக்காகோவிலும் அதற்குப் பக்கத்தில் அமைந்திருக்கும் கல்லூரிகளிலும், பல்கலைக் கழகங்களிலும் திரட்டப்பட்டனர். இவ்வாறு 20 வயது முதல் 50 வயதுவரை வெவ்வேறு வயதில் உள்ள 78 முதியோர் தெர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர். அவர்களில் பெரும்பான்மையோர் பல்கலைக் கழகங்களில், மேல்பட்ட வகுப்பில் பயின்று கொண்டு இருந்தவர்கள்.

அரபி, பர்மீஸ், சீனம், ஆங்கிலம், பிரெஞ்சு, எபிரேயமொழி, ஹிந்தி ஜப்பானிய மொழி, கொரியன் மொழி, நவாஹோ (அமெரிக்க அதாவது சிவப்பு இந்திய மொழி) ஸ்பானிஷ், தாய், உருது, யொருபா (அதாவது நைஜீரிய

நாட்டு மொழி) ஆகிய 14 மொழிகளைச்சேர்ந்த ஆட்கள் அந்த 78 பேரில் இருந்தனர். ஒவ்வொரு மொழிக்கு எத்தனை முதியவர் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர் என்ற விவரம் அட்டவணை ஆறில் குறிக்கப்பட்டுள்ளது. ஒருவர் தவிர மற்ற எல்லோரும் பெரும்பாலும் அவரவர் சொந்த நாட்டிலேயே கல்லூரிக் கல்வி கற்றவர்கள். குறைந்தது ஒரு பின்னடைந்த பகுதியைச் சேர்ந்தவரையாவது சேர்த்துக்கொள்ள வேண்டும் என்பதற்காக நவாஹோ இந்தியரில் தக்க வரைத் தேடினர்கள். சிக்காகோ வட்டாரத்தில் எழுதப்படிக்கத் தெரிந்த சிவப்பு இந்தியர் வெகு குறைவாக இருந்தனர். அவர்களில் இருவர் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர். ஒருவர் சிறு பையனாக இருக்கையில் தாமாகவே நவாஹோ மொழியைப் படிக்கக் கற்றுக் கொண்டு, தம் வாலிபப் பருவக் காலத்திலும் அம்மொழியல் படித்துக் கொண்டு இருந்தவர். ஆனால், அவர் தொடக்கப்பள்ளி, உயர் நிலைப்பள்ளி, கல்லூரிக் கல்விகளை ஆங்கில மொழியில் பயின்றிருந்தார். மற்றவர் நவாஹோ மொழியைப் படிக்க ஒரு பாதிரியின் துணையால் கற்றுக் கொண்டவர். ஆனால் அந்த மொழியில் முறையாகக் கல்வி பெருதவர். சோதனைக்காகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட முதியவர்களில் பெரும்பான்மையோர் பரந்த பயிற்சி யுடையவர்களாக இருந்ததால் இந்த ஆராய்ச்சியின் நோக்கத்தை விளங்கிக் கொண்டு, விரைவில் ஆராய்ச்சியாள ருடன் நல்ல முறையில் ஒத்துழைத்தார்கள்.

நவாஹோ இந்தியரைத் தவிர, மற்ற மொழிகளைச் சேர்ந்தவருக்கெல்லாம் படிப்பதற்காகக் கொடுக்கப்பட்ட பகுதிகளின் பொருள்கள் ஒன்றுகவே இருந்தன. நவாஹோ இந்தியர்களுக்கு அவர்களுடைய வாழ்க்கையின் பொதுவான அனுபவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட சிறப்புப் பகுதிகள் தயார் செய்யப்பட்டன. கண் அசைவுக் குறிப்புக்களில் உள்ள மாற்றங்களுக்கு, வாசிக்கும் பகுதிகளில் அடங்கியுள்ள பொருள் மாற்றங்கள் காரணமாக இருக்கக்கூடாது என்பதை உறுதி செய்து கொள்வதற்காகவே, இந்த முறை மேற்கொள்ளப்பட்டது. ஒவ்வொருவருக்கும் நான்கு பகுதிகள் தரப்பட்டன. அவற்றுள் இரண்டு பகுதிகள் வாய்விட்டு வாசிப்பதற்கும், மற்ற இரண்டும் மௌனவாசிப்பிற்கும் ஆகும். ஒவ்வொரு பிரிவிலும் ஒவ்வொரு பகுதியாக ஈசாப் கதைகளில் ஒன்று அமைந்திருந்தது. மற்றொரு பகுதி குழந்தைகளோ முதியோர்களோ ஏன் எழுதப்படிக்கக் கற்றுகொள்ள வேண்டும் என்பதற்குரிய காரணங்களின் எளிய ஆராய்ச்சியாகும். இந்தப் பகுதிகள் பல்வேறு மொழிகளிலும் பெயர்க்கப்பட்ட பொழுது, அம்மொழி பெயர்ப்புக்கள் எல்லாம் ஒரே தரமான கடின நடையில் அமைய முயற்சிகள் எடுத்துக் கொள்ளப் பட்டன. ஒவ்வொரு பகுதியிலும் இருந்த சொற்களின் சராசரி எண்ணிக்கை, தார்ன்டைக் என்பவரின் சொல்வரிசையில் முதல் எட்டு நிலைகளில் இடம் பெற்றிருந்த சொற்களில் எத்தனை ஒவ்வொரு பகுதியிலும் இருந்தன என்ற செய்தி ஆகியவற்றை அட்டவணை 3 தெளிவாகக் காட்டுகிறது.

அட்டவணையில் குறிக்கப்பட்டுள்ளவற்றை ஆராய்ந்து பார்த்தால், கதைகளாக இருந்த முதல் இரண்டு பகுதி ஒரே மாதிரி கடினத் தன்மையுடன் இருப்பதும் மற்ற இரு பகுதிகளையும் விடக் கொஞ்சம் சுலபமாக இருப்பதும் தெரியவரும். பதினொரு புள்ளி அளவு அச்சு எழுத்தில் ஆங்கிலத்தில் அச்சடித்த பொழுது, ஒவ்வொரு வகையைச் சேர்ந்த இரண்டு பாடங்களும் ஒரே எண்ணிக்கையான வரிகளைப் பெற்றன. முதல் பகுதி பன்னிரண்டு வரிகளிலும், அடுத்த பகுதி பதின்மூன்று வரிகளிலும் அமைந்தன. இந்த நான்கு பகுதிகளும், அவற்றைப் படித்துப் புரிந்து கொண்டதைச் சோதனை

அட்டவணை : 3

சோதனைப் பகுதிகளின் கூறுபாடு

பகுதி	சொற்களின் எண்ணிக்கை	முற்றுத் தொடர்களின் எண்ணிக்கை	ஒரு முற்றுத் தொடரில் உள்ள சராசரி சொற்கள்	தார்ன்டைக் சொல் பட்டியலில் உள்ள வரிசைப்படி சொற்களின் எண்ணிக்கை								பல அசைச் சொற்களின் எண்ணிக்கை
				முதல் 500	இரண்டாம் 500	இரண்டாம் 1000	மூன்றாம் 1000	நான்காம் 1000	ஐந்தாம் 1000	ஆறாம் 1000	ஏழாம் 1000	
1	166	12	13·9	122	19	4	6	...	3	...	2	21
2	166	12	13·9	149	7	3	3	2	...	2	...	28
3	146	10	14.6	125	9	3	3	1	5	...	3	40
4	146	10	14·6	123	11	4	3	3	2	...	...	41

செய்வதற்காக ஒவ்வொரு பகுதிக்கும் தயாரிக்கப்பட்ட ஐந்து வினாக்களும் பல்வேறு மொழிகளிலும் மொழி பெயர்க்கப்பட்டன. மொழி பெயர்க்கப் பட்டபோது, எல்லா மொழிகளிலும் ஒரே வகையான எளிய சொல் தொகுதியும், முற்றுத்தொடர் அமைப்பும் கையாளப்பட்டன.

மொழி பெயர்க்கப்பட்டபோது, ஒவ்வொரு மொழியிலும் ஒரே எண்ணிக்கை உள்ள சொற்கள் அல்லது அச்சு வரிகள் இருக்க வேண்டும் என்பதற்கு எந்தத் தனிப்பட்ட முயற்சியும் எடுத்துக் கொள்ளப்படவில்லை. அவ்வாறு ஒரு முயற்சியை எடுத்துக் கொண்டு இருந்தால், அதன் விளைவாகப் பழக்கத்தில் இல்லாத சொற்களும் தொடர்களும் உருவாகி இருக்கும். ஒவ்வொரு மொழியிலும், மொழிபெயர்க்கப்பட்ட பகுதிகள் ஒவ்வொன்றிலும் இருந்த சொற்களின் எண்ணிக்கையும் வரிகளின் எண்ணிகையும் அட்டவணை 4 இல் கொடுக்கப்பட்டுள்ளன. ஒரே பொருளை வெளியிடுவதற்கு ஒவ்வொரு மொழியிலும் தேவைப்பட்ட சொற்களின் எண்ணிக்கை, வரிகளின் எண்ணிக்கை ஆகியவற்றில் எவ்வளவு வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன என்பது திட்டவட்டமாகத் தெளிவாகிறது. இதிலிருந்து சொற்களின் பொருள் பரப்பும், ஒரே நீளமுள்ள வரியில் அச்சிடப்படும் சொற்களின் எண்ணிக்கையும், மொழிக்கு மொழி எவ்வளவு வேறு படுகின்றன என்பது விளங்கியது. இந்தக் காரணத்தாலேயே அட்டவணையில் உள்ள குறிப்புக்களை விளக்குவதில் நிறைய கவனம் செலுத்த வேண்டியிருக்கிறது.

இந்த முறையே, எல்லா மொழிகளையும் சேர்ந்த முதியவர்களைச் சோதிக்க மேற்கொள்ளப்பட்டது. கண் அசைவினைப் படம் பிடிப்பதற்கு முன்பு, படிப்பவர்க்குச் சோதனை முறையை அறிமுகப்படுத்துவதற்காக ஒவ்வொரு பிரிவில் இருந்தும் ஒவ்வொரு பகுதி படித்துக் காட்டப்பட்டது. சோதனையின் போது படிப்பவர் செய்யவேண்டியவை பின்வருமாறு கூறப்பட்டன: ''சிறிது நேரத்தில் நீங்கள் இந்தப் பாடத்தை வாய்விட்டு வாசிக்க வேண்டும். (அப்பகுதி அச்சடிக்கப்பட்ட அட்டை காட்டப்பட்டது.) அட்டையில், நீங்கள் நிச்சயமாக ஏற்கனவே வாசித்த அல்லது கேள்விப்பட்ட பழைய தொரு கதை இருக்கும். நான் உங்களிடம் இந்த அட்டையைக் கொடுத்த உடனே, ஒரு கூட்டத்தின் முன் படிப்பது போல உரத்துப் படிக்க வேண்டும். படிக்கும்போதே படிக்கும் பகுதியின் பொருளையும் நுட்பமாகக் கவனித்துக் கொண்டு போக வேண்டும். ஏனெனில், அடுத்தாற் போல் அட்டையில் உள்ள பகுதியின் பொருளைப் பற்றி உங்களைக் கேள்விகள் கேட்பேன். இதோ படிக்கவேண்டிய பகுதி உள்ளது. நான் தொடங்குங்கள் என்று சொல்கிறபொழுது, உரக்கப் படிக்கத் தொடங்கிவிடவேண்டும். தயாராக இருக்கிறீர்களா? தொடங்குங்கள்.''

ஒவ்வொருவரும் படிக்கவேண்டிய பகுதியைப் படிக்கையில், அதைப் படிப்பதற்கு எத்தனை செக்கண்டுகள் ஆயின என்பது குறித்துக் கொள்ளப் பட்டது. படித்து முடித்த உடனேயே, அவருடைய மொழியிலேயே வினாத் தாள்கள் கொடுக்கப்பட்டன. ஒவ்வொரு வினாவிற்கும் பொருத்தமான விடையோடு வேறு இரண்டு விடைகளும் தரப்பட்டன. அவற்றுள் பொருந்தும் விடையினைக் குறிப்பிடுமாறு அவர் கேட்டுக் கொள்ளப்பட்டார். அடுத்தாற்போல் மேலே குறிப்பிட்ட முறையைப் பின்பற்றியே, இரண்டாவது கதை மௌனமாக வாசிக்கப்பட்டது. இவ்வாறு தொடக்கச் சோதனைகள் முடிந்தவுடனேயே இரண்டாம் வகையைச் சேர்ந்த இச்சோதனையின் போது கையாளப்பட்ட முறைகளில் ஒரே ஒரு வேற்றுமை இருந்தது. படிப்பவர் தம் பகுதியைப் படிக்கும் போதே, அவருடைய கண்ணசைவுகளின்

அட்டவணை : 4

பல்வேறு மொழிகளிலும் தயாரிக்கப்பட்ட சோதனைப் பகுதிகளில் அடங்கி இருந்த சொற்களின் எண்ணிக்கையும் வரிகளின் எண்ணிக்கையும்

	தொடக்கச் சோதனைகள்		கண்ணசைவுக் குறிப்புகள் எடுக்க நடந்த யோசனைகள்					
	எண் 1		எண் 2		எண் 3		எண் 4	
மொழி	சொற்கள்	வரிகள்	சொற்கள்	வரிகள்	சொற்கள்	வரிகள்	சொற்கள்	வரிகள்
அராபி	134	11	134	10	168	13	137	11
பர்மிஸ்	340	14	360	16	360	16	330	15
சீனமொழி	259	11	240	11	233	10	191	9
ஆங்கிலம்	166	13	166	14	146	13	146	13
பிரெஞ்சு	163	13	166	14	163	15	153	14
எபிரேய மொழி	102	9	110	9	109	10	110	10
இந்தி	175	11	198	12	186	12	173	11
ஜப்பானியம்	108	11	102	11	121	11	94	10
கொரியன்	153	16	151	15	144	14	139	13
நவாஹோ	30	5	34	6	44	7	45	8
ஸ்பானிஷ்	149	13	151	12	143	13	159	14
தாய்	220	12	196	13	183	12	177	13
உருது	185	14	213	15	211	14	196	12
யொரூபா	170	11	170	11	183	11	183	12

புகைப்படங்கள் எடுக்கப்பட்டன. ஆராய்ச்சி முடிவுகளிலிருந்து, பழக்கம் காரணமாகத் தோன்றும் குறைகளை நீக்குவதற்காகப் படிப்பவர்கள் அடுத்தடுத்துப் படித்தபோது, அவர்கள் படிக்கவேண்டிய பகுதிகளின் வரிசை மாற்றி மாற்றி அமைக்கப்பட்டது. வாய்விட்டுப் படிப்பதிலும், மவுனமாகப் படிப்பதிலும், காணப்படும் வேகங்களின் ஒப்பீடும், புரிந்து கொள்ளும் அளவுகளும், வாய்விட்டு வாசிப்பதிலும் மவுனமாகப் படிப்பதிலும் மேற்கூறிய 14 மொழியைச் சேர்ந்தவர்களும், மொத்தமாகப் பெற்ற மதிப்பெண்களும் 5ஆம் அட்டவணையில் தரப்பட்டுள்ளன. தொடக்கச் சோதனையில் வாய்விட்டுப் படிப்பதில் காணப்பட்ட வேகமும் கண்ணசைவுச் சோதனையில்

காணப்பட்ட வேகமும் பெரும்பாலும் ஒத்திருக்கின்றன. அது போலவே, மவுனப் படிப்பின் வேகங்களும் ஒத்துள்ளன. சோதனைக்குத் தரப்பட்ட ஒவ்வொரு வகையைச் சேர்ந்த இரண்டு பகுதிகளிலும் பெரும்பாலும் சம எண்ணிக்கை உள்ள சொற்களும், அச்சிட்ட வரிகளும் அடங்கி இருந்ததால், இந்த ஒப்புமை ஆராய்ச்சி ஏறக்குறைய ஏற்கத்தக்கது எனலாம். வாய்விட்டு வாசிப்பதைக் காட்டிலும் மௌனமாக வாசித்தால் மிகவும் விரைவாகப் படிக்க முடிகிறது என்று முடிவாகக் கூறலாம். இது ஒவ்வொரு மொழியைச் சேர்ந்தவர்க்கு இடையிலும் கூட உண்மையாகின்றது. மேலும், தொடக்கச் சோதனைகளிலும் கண் அசைவுச் சோதனைகளிலும் வாய்விட்டுப் படித்த சராசரி வேகத்துக்கும், மவுனமாகப் படித்த சராசரி வேகத்துக்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடு ஒவ்வொரு மொழியிலும் பெரும்பாலும் சமமாகவே இருந்தது. படிக்கும்போது, ஒவ்வொருவரிடமும் பல மாறுதல்கள் காணப்பட்டன. எனினும் மேற்கூறிய உண்மைகளுக்கு விதிவிலக்குகள் வெகு சொற்பமே என்று கூறலாம்.

தொடக்கச் சோதனைகளிலும், கண்ணசைவுச் சோதனைகளிலும் வாய் விட்டுப் படிப்பது, மவுனமாகப் படிப்பது ஆகிய இரண்டிலும் எந்த வேகத்தில் படித்தார்கள், எந்த அளவு புரிந்து கொண்டார்கள் என்ற விவரம் 5ஆம் அட்டவணையில் கொடுக்கப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை : 5

தொடக்கச் சோதனைகளிலும், கண்ணசைவுச் சோதனைகளிலும் வாய்விட்டு வாசிப்பதிலும், மௌனமாக வாசிப்பதிலும் காணப்பட்ட வேகங்களின் சராசரி அளவும், புரிந்து கொண்ட சராசரி அளவும்

	தொடக்கச் சோதனைகள்		கண்ணசைவுச் சோதனைகள்	
	செக்கண்டுக்கு எத்தனைச் சொற்கள்	புரிந்து கொண்ட அளவு	செக்கண்டுக்கு எத்தனைச் சொற்கள்	புரிந்து கொண்ட அளவு
வாய்விட்டு வாசித்தது	2·7	70·9	2·8	78·9
மௌனமாக வாசித்தது	4·4	71·6	4·3	77·9

தொடக்கச் சோதனைகள் இரண்டிலும் சராசரியாகப் புரிந்து கொண்ட அளவுகள் பெரும்பாலும் ஒத்துள்ளன. அதேபோல் கண் அசைவுச் சோதனைகள் இரண்டிலும், சராசரியாகப் புரிந்துகொண்ட அளவுகளும் பெரும்பாலும் ஒத்துள்ளன. வெவ்வேறு மொழிகளிலும், சராசரியாகப் புரிந்து கொண்ட அளவுகள், படிக்கும் வேக அளவுகளைவிட ஒன்றோடொன்று மிக நெருங்கி ஒத்திருந்தன. புரிந்து கொண்ட அளவுகளும் தொடக்கச் சோதனைகளில் இருந்ததைவிடக் கண் அசைவுச் சோதனைகளில் குறிப்பிடத் தக்க அளவு மிகுதியாக இருந்தன. வேறு பாட்டுக்கு இரண்டு காரணங்கள் உண்டு. சோதனைகளுக்குப் படித்தவர்களில் பலபேர், தொடக்கச் சோதனை களின்போது, தாம் படித்தவற்றைச் சரியாகப் புரிந்துகொள்ளவில்லை எனத்

தாமே கற்பித்துக்கொண்ட குறைபாட்டை ஈடு செய்து விடுவதற்காக, இரண்டாவது சோதனைகளின்போது தாம் படித்த பகுதிகளின் பொருளின் மீது மிகுந்த கவனம் செலுத்தியதாகவும் விளக்கினார்கள். இதைவிட முக்கிய மானது இரண்டாவது காரணமே. படித்தவர்களில் பெரும்பாலும் எல்லோ ருமே இரண்டாம் வகைச் சோதனைகளில் தரப்பட்ட பகுதிகள் கதைகளைவிட மிகுதியாகத் தம் கவனத்தை இழுத்தன என்றும், ஆகவே, படிக்கும் பகுதி களின் பொருள்களைப் புரிந்துகொள்ள ஆழ்ந்த கவனத்தைச் செலுத்த வேண் டியதாயிற்று என்றும் வலியுறுத்திக் கூறினார்கள். எனவே, இங்குக் கண்டு பிடிக்கப்பட்ட உண்மைகளிலிருந்தும், தரப்பட்ட விளக்கங்களிடமிருந்தும், ஒவ்வொரு மொழியிலும் மவுனமாகப் படிக்கும்போது ஆழ்ந்த கவனத்துடன் படிக்கின்றனர், என்பதைக் கண் அசைவுக் குறிப்புக்கள் புலப்படுத்துகின்றன என்பதை அறியலாம்.

பல்வேறு மொழிகளில் மௌன வாசிப்புக் குறிப்புக்களை ஒப்பு நோக்கல்

இரண்டு வழிகளில் இதனை விவரிக்கலாம். ஒவ்வொரு மொழிக்கும் ஒவ்வொரு குறிப்பு-பொதுவாக மிகத் தெளிவான குறிப்பு-தரப்படும். அதன் முக்கியமான கூறுகள் எல்லாம் விவரிக்கப்படும்; அதே சமயம் படிப்பதற்குரிய அடிப்படை முறைகளும் கூறப்படும். இதற்குப் பின் கிடைத்த உண்மைகளின் சுருக்கம் ஒன்று திரட்டப்பட்டு ஆராயப்படும்.

இரண்டாவது போட்டோப் படம் தாய் மொழி, பிரெஞ்சு, ஆங்கிலம், ஆகிய மூன்று நெடுங்கணக்கு மொழிகளிலிருந்து பெறப்பட்ட குறிப்புக்களைக் காட்டுகிறது. புகைப்படக் கருவியிலுள்ள பிலிம் ஒரே சீரான வேகத்தில் நகர்வதால், படித்த மூன்று பேருடைய பல்வேறு கண் அசைவுகளும் சமமான கால அளவில் படம்பிடிக்கப்பட்டன. ஒவ்வொரு குறிப்பிலும் உள்ள இரண்டு இணைகோடுகளும் இரண்டு கண்களின் அசைவுகளைக் குறிக்கின்றன. சிலவற் றில் அந்த இணைகோடுகள் நெருங்கியும், சிலவற்றில் அகன்றும் இருக்கின்றன. அதைப் பற்றிக் கவலைப்பட வேண்டியதில்லை. ஒவ்வொரு வரியிலும் உள்ள புள்ளிகள் ஒரு செக்கண்டின் முப்பது பாகங்களில் எத்தனைப் பாக நேரம் படிப்பதற்கு ஆனது என்பதைக் குறிக்கும்.

படத்தில் உள்ள படிப்புக் குறிப்புக்களைப் பின்வருமாறு விளங்கிக் கொள்ளவேண்டும். இரண்டாவது போட்டோப் படத்தில், பிரெஞ்சுச் குறிப் பின் தலைப்பில் இருந்து தொடங்குங்கள்; தலைப்பிலிருந்து இரண்டு இணை கோடுகளையும் தொடர்ந்து கவனியுங்கள். இடப்புறம் திடீரென்று நகரும் வரை கவனித்துக்கொண்டே வரவேண்டும். இடப்புறக் கோடியில் உள்ள புள்ளி ஒரு வரி படிக்கப்படத் தொடங்கியதைக் குறிக்கும். அந்தப் புள்ளியில் இருந்து மறுபடியும் சடுதியில் இடப்புறம் நகரும்வரை தொடர்ந்து வரும் புள்ளிகள் ஒரு வரியைப் படிக்கையில் நிகழும் கண் அசைவுகளைக் குறிக்கும். மறுபடியும் திடீரென்று இடப்புறத்துக்குப் புள்ளி திரும்பினால், அது அடுத்த வரியின் தொடக்கத்தைக் குறிக்கும், படத்தை நோக்குக. வாசிப்பவர் வரியின் இடப்புற முனையின் அண்மையில் உள்ள புள்ளியின் மீது பார்வையை முதலாவதாக ஊன்றினார்; அங்கே அவர் பார்வை 8/30 செக்கண்டு நேரம் நிலைத்தது. பின்னர் அவருடைய கண்கள் வலப்புறமாக அசைந்து மறுபடி யும் ஊன்றி நோக்கின. இந்தச் செயல் வரியின் முடிவை அடைவதற்கு முன்பு, மேலும் மூன்று முறை நிகழ்ந்தது. பிறகு அவர் தம் கண்களை அடுத்த வரியின் தொடக்கத்திற்குச் திருப்பி, மறுபடியும் அதே முறையில் கண்களை அசைத்துக்கொண்டு சென்றார். மூன்று வரிகளை அவர் எவ்வாறு

படித்தார் என்பது படத்தில் காட்டப்பட்டுள்ளது.

சில சமயம் ஒரு வரியைப் படிக்கையில், இடப்புறமாகக் கண்கள் திரும்பி நகர்தல் உண்டு. எடுத்துக்காட்டாக, ஆங்கிலப் பதிவுக் குறிப்பில் முதல் வரியில் அதைக் காணலாம். படிப்பவருடைய முதலாவது கண் நிலைப்பு வரியின் தொடக்கத்திலிருந்து மிகத் தொலைவில் அமைந்தது. இதனால் வரியின் முற்பகுதி முழுவதையும் அவரால் புரிந்துகொள்ள முடியவில்லை. அதே பதிவில் இரண்டாம் வரியின் இறுதிக்கு அருகில் மீண்டும் கண்கள் பின்னோக்கி நகர்ந்ததைக் காணலாம். பொதுவாகக் கூறினால் முந்திய கண் நிலைப்பில் ஒரு சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளாமையாலும், அதன் பொருளைப் புரிந்துகொள்ளாமையாலும் தான் இவ்வாறு கண்கள் பின்னோக்கி அசைகின்றன.

இம்மூன்று பதிவுகளும் குறிப்பிடத் தக்க முறையில் ஒரே மாதிரி யானவை. 'தாய்' என்னும் மொழிப்பகுதியில் சொற்றொடர்கள் எல்லாம் ஒரே தொடர்ச்சியாக சொற்களுக்கு இடையே இடைவெளி விடப்படாமல் அச்சிடப் பெற்றுள்ளன என்பது உண்மையாயினும், வேறு எந்த வித வேறு பாடும் இம்மூன்று பகுதிகளிலும் இல்லை. எழுத்துக்களின் உருவத்தில் உள்ள வேறுபாடுகளோ, அவை சொற்களில் அமைந்துள்ள அமைப்புக்களில் உள்ள வேறுபாடுகளோ வாசிக்கும் அடிப்படை முறைகளை மாற்றவே இல்லை. படிப்பவருடைய கண்கள் எவ்வித வேறுபாடுமின்றி ஒழுங்காக வரிகளின் மேல் இடமிருந்து வலமாக நகர்ந்தன. எப்போதாவது கண்கள் பின்னோக்கி நகர்ந்தன. அவ்வளவே. பொதுவாக ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பின்போதும், ஒரு சொல் அல்லது ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட சொற்கள் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்பட்டன. மூன்றாவது போட்டோப் படம் ஸ்பானிஷ், பர்மீஸ், இந்தி ஆகிய மொழிகளைப் படிக்கும்போது எடுத்த பதிவுகளைக் காட்டுகிறது. எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்தும் வரிவடிவங்களிலும், சொற்றொடர் அமைப் புக்களிலும் கண் அசைவுப் பதிவுகளைப் போலவே இதில் உள்ள கண்ணசை வுப் பதிவுகளும் காணப்படுகின்றன. இந்தி வரியைப் படிக்கையில், ஏனைய இரு மொழிகளில் உள்ள வரிகளைப் படிக்கும்போது ஏற்படுவதைவிட அதிக இடங்களில் படிப்பவர் கண்கள் நிலைத்து நின்றன. அதேபோல் ஒரு குறிப் பிட்ட நேரத்தில் மற்ற மொழிகளில் பார்க்கும் வரிகளைவிட மிகக் குறைவான வரிகளையே இந்தியில் படிக்க முடிந்தது. ஆனால், இங்கே தரப்பட்டுள்ள பதிவு இந்தியை விரைவாகப் படிப்பவரைக்கொண்டு எடுக்கப்பட்ட பதிவன்று, தெளிவாக உள்ளது என்பதற்காகவே இப்பதிவு இங்கே தரப்பட்டது.

நான்காம் போட்டோப் படம் அராபி, ஹீப்ரு மொழி, உருது ஆகிய மொழிகளை வாசிக்கையில் ஏற்பட்ட கண்ணசைவுகளைக் குறிப்பன. இம் மூன்று மொழிகளின் வரிகளும் வலமிருந்து இடப்புறமாகவே படிக்கப்படு கின்றன. ஒவ்வொரு வரியிலும், கண்கள் இடப்புறமாக நிலைத்துக்கொண்டு முன்னேறுவதைக் காணலாம். பிறகு எல்லா வகையிலும் போட்டோப் படம் 2, 3 ஆகியவற்றோடு இந்தப் போட்டோப் படம் ஒத்துள்ளது.

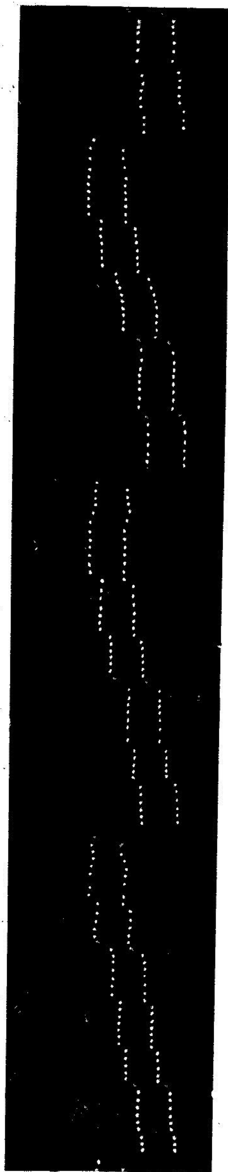
5ஆம் போட்டோப் படம் சீன, ஜப்பானிய, கொரிய மொழிகளை வாசிக்கையில் ஏற்பட்ட கண்ணசைவுகளைக் காட்டும். அவை மூன்றும் ஒரே தொகுதியாகத் தரப்பட்டுள்ளன. காரணம், அவை மூன்றும் வெவ்வேறு வகைப்பட்ட வரிவடிவங்களைக் கையாளுவதே. சீன மொழியும் ஜப்பானிய மொழியும் சாதாரணமாக நெடுக்குப் பகுதிகளில் அச்சிடப்படுகின்றன. அவற்றை மேலிருந்து கீழ்நோக்கி வாசித்தல் வேண்டும். எனினும், அடிக்கடி அம்மொழியின் வரிகள் இடப்புறத்திலிருந்து வலப்புறமாக வாசிக்கக்கூடிய

Sequoyah, Inventor of Cherokee Alphabet

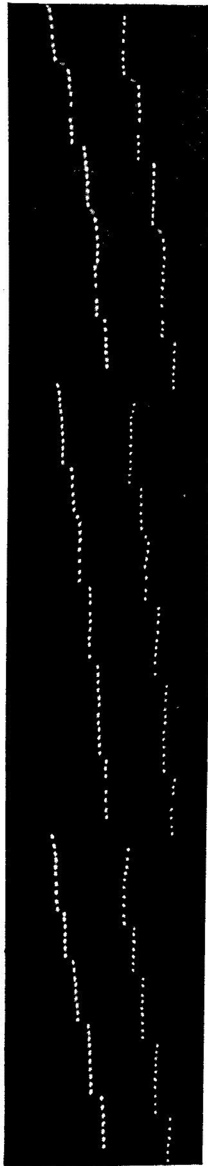
Ꭰ a		Ꭱ e	Ꭲ i	Ꭳ o	Ꭴ u	Ꭵ v
Ꭶ ga	Ꭷ ka	Ꭸ ge	Ꭹ gi	Ꭺ go	Ꭻ gu	Ꭼ gv
Ꭽ ha		Ꭾ he	Ꭿ hi	Ꮀ ho	Ꮁ hu	Ꮂ hv

Watie Pettit, Editor--A Trip To Cherokee, North Carolina, July 1, 1950

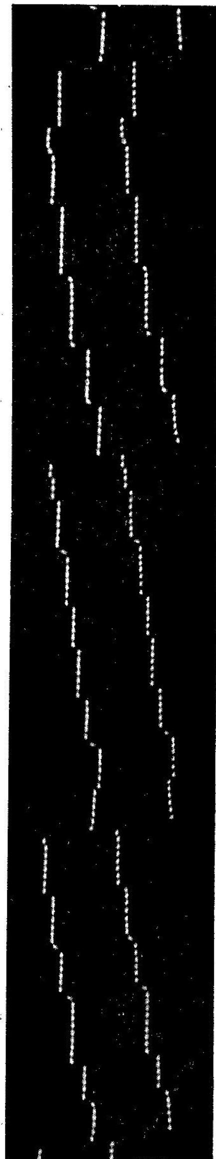
போட்டோப் படம் 1. ச்செரோக்கி இந்திய எழுத்துக்களும் அம்மொழியில் வெளி வரும் 'தி நியூ ச்செரோக்கி அட்வோகேட்' இதழின் 25–8–1950 தேதியிட்ட இதழிலிருந்து ஒரு பகுதியும்.



தாய்

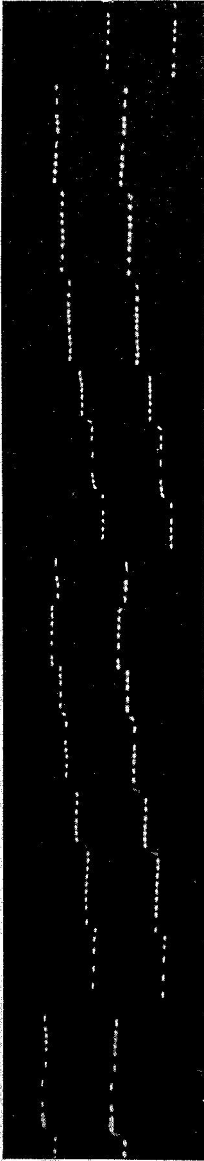


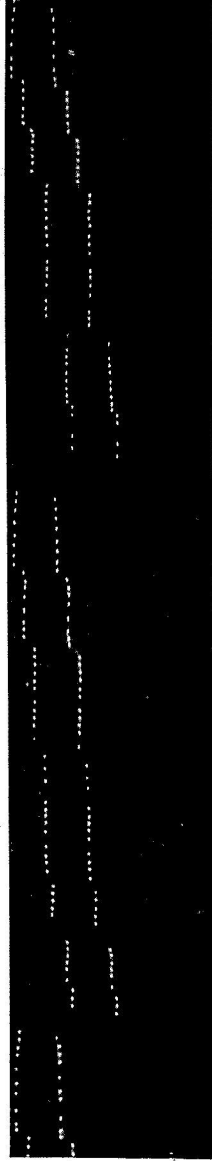
பிரெஞ்சு

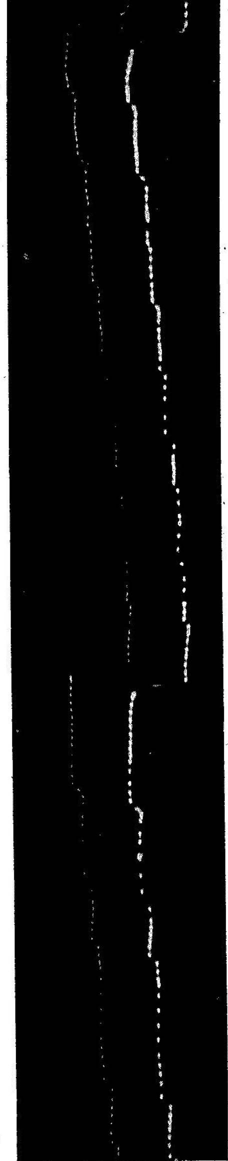


ஆங்கிலம்

போட்டோப் படம் 2. தாய், பிரெஞ்சு, ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிகளில் எழுதப்பட்ட வரிகளை இடமிருந்து வலமாகப் படிக்கும்போது எழும் கண் அசைவுகள்.

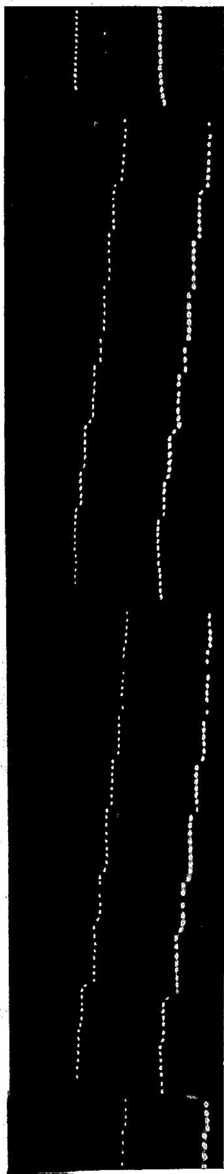




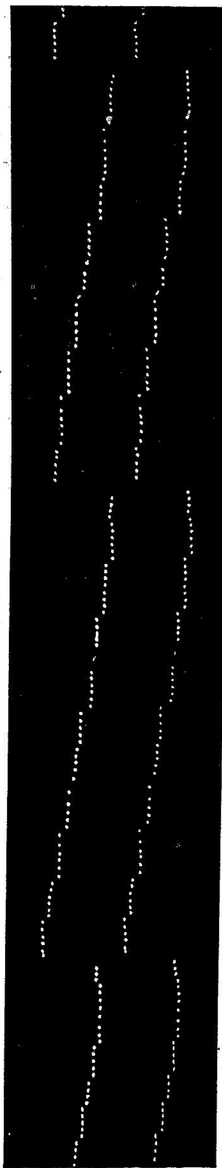


ஸ்பானிஷ் பர்மிஸ் ஹிந்தி

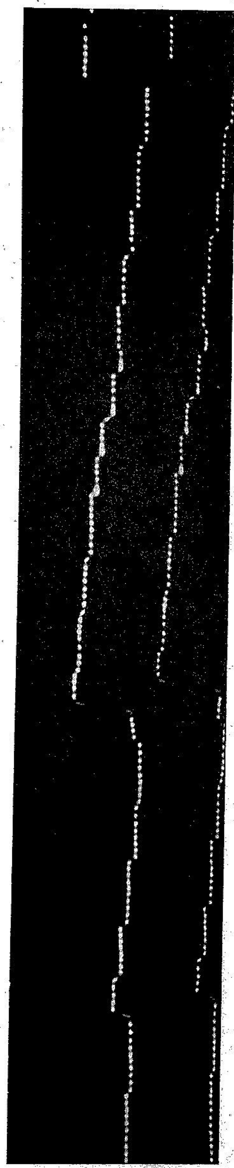
போட்டோப் படம் 3. எழுத்து வடிவங்களில் பெரும் வேறுபாடுகள் கொண்ட ஸ்பானிஷ், பர்மிய, ஹிந்தி மொழிகளில் எழுதப்பட்ட வரிகளைப் படிக்கும்போது எழும் கண் அசைவுகள்.



அராபிக்

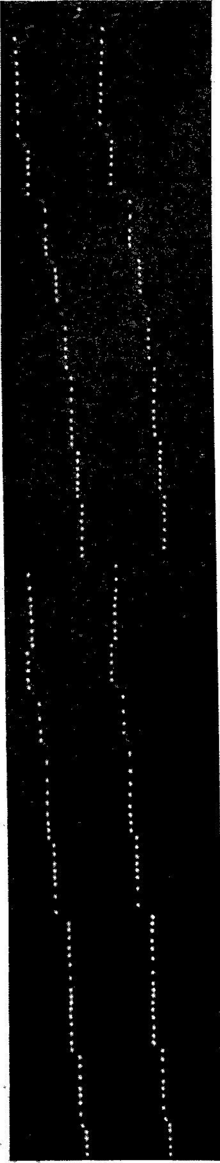


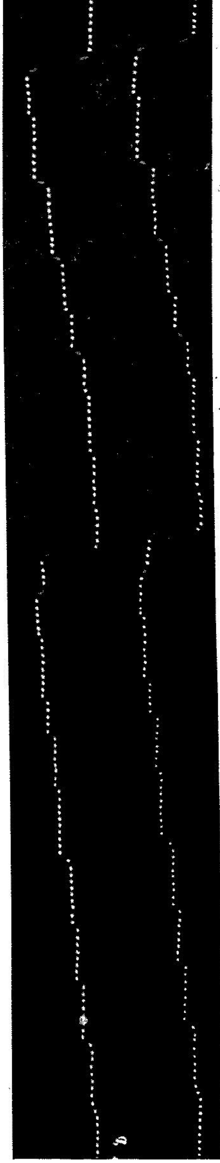
ஹீப்ரு

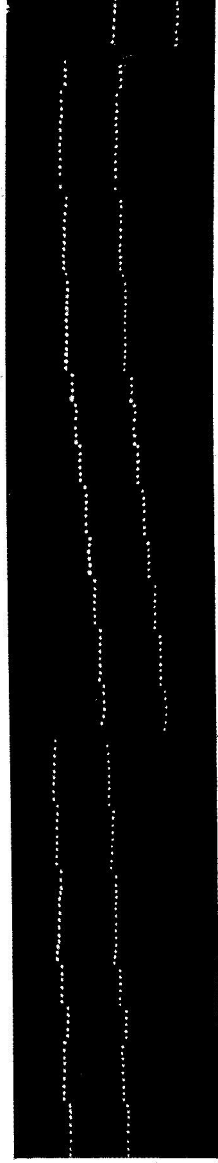


உருது

போட்டோப் படம் 4. அராபிய, ஹீப்ரு, உருது மொழிகளில் எழுதப்பட்ட வரிகளை வலமிருந்து இடமாகப் படிக்கும்போது எழும் கண் அசைவுகள்.

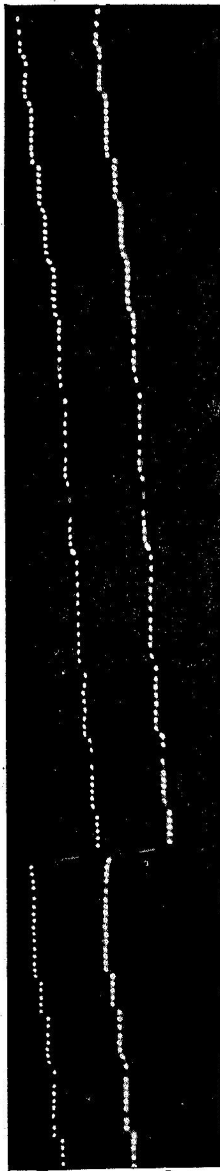




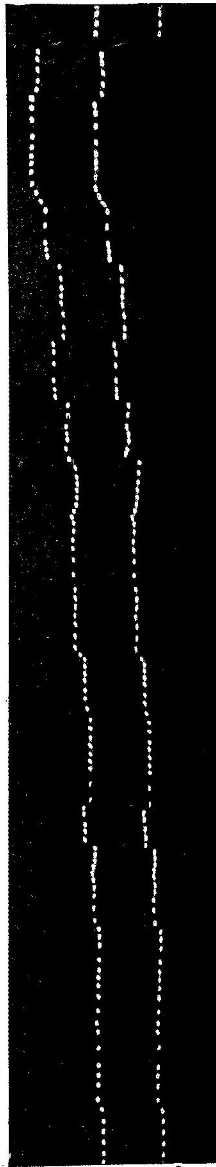


சீனம் ஜப்பானியம் கொரியன்

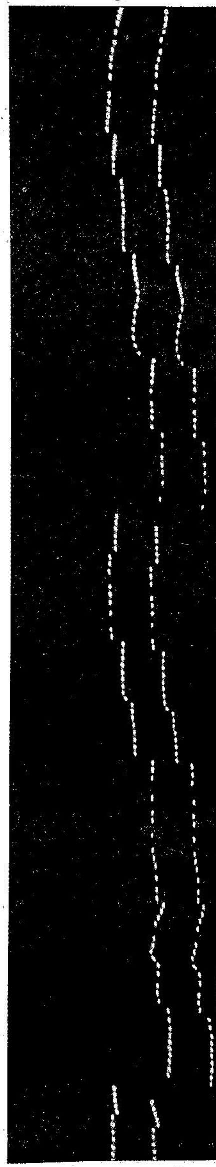
போட்டோப் படம் 5. எழுத்து வடிவங்களில் வேறுபாடுகள் கொண்ட சீன, ஜப்பானிய, கொரிய மொழிகளில் எழுதப்பட்ட வரிகளைப் படிக்கும்போது எழும் கண் அசைவுகள்.



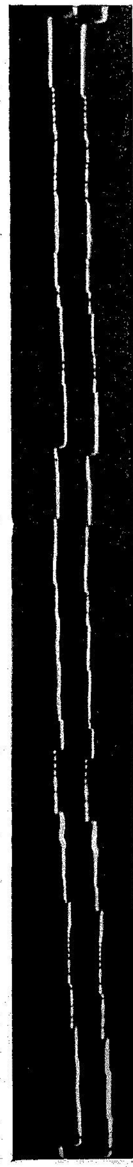
யோருபா
(நன்கு படிப்பவர்)



யோருபா
(சுமாராகப் படிப்பவர்)



நவாஹோ
(நன்கு படிப்பவர்)



நவாஹோ
(மோசமாகப் படிப்பவர்)

போட்டோப் படம் 6. நைஜீரிய சுதேசி மொழியான யோருபாவிலும் அமெரிக்க இந்திய மொழியான நவாஹோவிலும் எழுதப்பட்ட வரிகளைப் படிக்கும்போது எழும் கண் அசைவுகள்.

வாறு குறுக்கு வரிகளாகவும் அச்சிடப்படுகின்றன. சீன மொழியின் செல்வாக்கால், கொரிய மொழியும் முற்காலத்தில் நெடுக்கு வரிசையில் அச்சிடப்பட்டது. கொரிய மொழிக்குத் தனியாக நெடுங்கணக்கு உருவானதில் இருந்து குறுக்கு வரிகளில் அம்மொழி அச்சிடப்பட்டு இடமிருந்து வலமாகப் படிக்கப்படுகிறது. கண்ணசைவுகளைப் படம் பிடிக்கும் புகைப்படக் கருவி நெடுக்கு வரிசையில் படிப்பதைப் படம் எடுக்காதாகையால், இம்மொழிகளில் வரிகள் குறுக்கு வாட்டிலேயே அச்சிடப்பட்டன. படித்தவர்கள் எல்லோரும் ஏறத்தாழ இதே முறையிலேயே படித்திருந்ததால், அவர்கள் இந்தச் சோதனை நிலைமைக்கேற்றவாறு தங்களைச் சரிசெய்து கொண்டனர்.

2, 3, 4ஆம் போட்டோப் படங்களோடு 5ஆம் போட்டோப் படத்தை ஒப்பிட்டு நோக்கினால், அது மற்றப் படங்களைப் போன்றே இருப்பதனைக் காணலாம். ஜப்பானியப் பதிவில் இரண்டாம் வரியில் காணப்படும் அதிகமான கண் நிலைப்புகள், முன்னைய கண்டுபிடிப்புகளை உறுதி செய்கின்றன. கொரிய மொழிப் பதிவில், கண் நிலைப்புகள் மிகுதியாக இருப்பதும், படிக்கும் வேகம் குறைந்துள்ளதும் குறிப்பிடத்தக்கன. படிக்கும் சோதனைக்குத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட கொரியர்கள், சீன வரிவடிவங்களும் கொரிய மொழிச் சொற்களும் கலந்த பகுதிகளைப் படித்துப் பழக்கப்பட்டவர்கள். இந்தச் சோதனையில் தரப்பட்ட பகுதிகள் எல்லாம் முழுதும் கொரிய எழுத்துக்களிலேயே அச்சிடப்பட்டவை. இதனால் தாம் படிக்கும் வேகம் வெகுவாகக் குறைந்துவிட்டதாகப் பகுதிகளைப் படித்தவர்கள் கூறினர்.

6ஆம் போட்டோப்படம் அமெரிக்க இந்திய மொழியாகிய நவாஹோ, நைஜிரிய மொழியான யொருபா ஆகியவற்றின் பதிவுகளைக் காட்டுகிறது. இரண்டு காரணங்கட்காக, அவை ஒன்றாகக் காட்டப்பட்டுள்ளன. இம்மொழிகளைப் படிப்பதில் வாசித்தவர்கள், பிற மொழிகளை வாசித்தவர்களை விடத் தம் மொழிகளைப் படிப்பதில் மிகக் குறைந்த பயிற்சியைப் பெற்றவர்கள். யொருபா மொழியை வாசித்தவர்களில் பெரும்பாலோர் பள்ளியின் முதல் 3 ஆண்டுகளில் யொருபா மொழியில் கல்வி பயின்று, பின்னர் ஆங்கிலத்திலேயே கல்வி கற்கத் தொடங்கியவர்கள். சிலர் உயர்நிலைப்பள்ளிகளில் யொருபா மொழியை ஒரு சிறப்புப் பாடமாகப் பயின்றிருந்தனர். எனினும், யொருபா மொழியை வாசிப்பதில் அவர்கள் பெற்றிருந்த பயிற்சியும் அனுபவமும் மிகக் குறைவானவை. மற்ற மொழியினரைப் போலப் படிக்கும் பழக்கத்தில் அவர்கள் முதிர்ச்சி பெறவில்லை. நவாஹோ இந்தியர்கள் பெரும்பாலும் தாங்களாகவே படிக்கக் கற்றவர்கள்; அவர்களில் ஒருவரே தம் சொந்த மொழியில் சிறிது அதிகமாகப் படித்திருந்தார்.

இடப்புறத்தில் உள்ளது யொருபா மொழியைச் சிறந்த முறையில் வாசித்தவர்களில் ஒருவருடைய வாசிப்பினைக் காட்டும் பதிவேடு. ஒரு வரியில் அதிகமான இடங்களில் கண்கள் நிலைத்தன; அவர் மிக மெதுவாக வாசித்தார் என்பதைத் தவிர, இந்தப் பதிவும் முன்பதிவுகளைப் போன்றே உள்ளமையைக் காணலாம். படித்துப் பழக்கம் ஏற்பட்டிருந்தால், ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் அவர் வரியில் அதிகமான பகுதிகளைப் புரிந்துகொண்டிருக்க முடியும் என்பதிலும், விரைவாகவும் வாசித்திருக்கக் கூடும் என்பதிலும் ஐயம் இல்லை. யொருபா மொழியை வாசித்தவர்களுள் இரண்டாமவர் படிப்பதில் முன்னவரைவிடச் சற்றுத் தரம் குறைந்தவர். அவர் படித்த ஒரு வரியில் ஒரு பகுதியே காட்டப்பட்டுள்ளது. அவருடைய கண்கள் பின்னோக்கி நகர்ந்தன என்பதும், வரிகளில் சில குறிப்பிட்ட இடங்களில் அவர் தடுமாறினார் என்பதும், அவர் தாம் படித்த சொற்களை அல்லது பகுதியின் பொருளை அல்லது

இரண்டையும் விரைவாகப் புரிந்துகொள்ளாததே இத்தடுமாற்றத்துக்குக் காரணம் என்பதும், இதனுல் ஒவ்வொரு வரியிலும் பகுதிகளைத் திருப்பித் திருப்பிப் படிக்க அவருக்கு அவசியம் ஏற்பட்டது என்பதும் புலப்படுகின்றன. இத்தகைய இடர்ப்பாடுகளை எல்லாம் கவனமாக அமைக்கப்பட்ட பயிற்சியாலும் நிறையப் படிப்பதாலும் எளிதாக அகற்றிக் கொள்ளமுடியும். சோதனைக்குப் படித்தவர்களில் சிலர், மொழிபெயர்ப்பாளர் சொற்களை அமைத்துள்ள முறையாலும், குரல்வகைகளை உணர்த்தும் குறிகளின்மையாலும் இடர்ப்பாடுகள் ஏற்பட்டதாகக் கூறினர் என்பதையும் குறிப்பிடவேண்டும்.

6ஆம் போட்டோப் படத்தில் இடமிருந்து 3 ஆவதாக உள்ள பதிவு, சிறிது நன்றுகப் படித்த நவாஹோ இந்தியரது பதிவு. வாசிக்கத் தாமாகவே கற்றவராயினும் அவரது கண்களின் பதிவு படித்து அன்பவப் பட்டவருதைப் போல் உள்ளது. அவர்நவாஹோ மொழியில் உள்ள படிப்பதற்கேற்ற ஏடுகள் அனைத்தையும் படித்துப் படிக்கும் திறனை வளர்த்துக்கொண்டமையே இதற்குக் காரணமாகும். படிக்கும் பயிற்சியை முறையாகப் பெற்ற மற்ற மொழியினர் வாசித்த முறையிலேயே அவருடைய வாசிப்பு முறையும் அமைந்திருந்தது. இதிலிருந்து படிக்கும் அனுபவம் கைவரப்பெற்ற எல்லாமொழியினரும் இந்தத் தெளிவான படிப்பு முறையையே படிப்படியாகக் கடைப்பிடிக்கின்றனர் என்று தெரிகிறது.

6ஆம் போட்டோப் படத்தில் வலப்புறக் கோடியில் உள்ள பதிவு நவாஹோ மொழியை மிகக் குறைவாகப் படித்த ஒருவருடைய பதிவாகும். அவர் நவாஹோ மொழியில் மிகமிகக் குறைவாகப் படித்தவர். அப்பதிவில் பல கண் நிலைப்புகளும், நீண்ட நிறுத்தங்களும், கண்ணின் பல பின்னேக்கு அசைவுகளும் காணப்படுகின்றன. அவர் வாசிக்கையில் கவனித்தபோது, பல சொற்கள் அவருக்குப் போதிய அளவு பழக்கப்படாத சொற்கள் என்பதும், எனவே அவற்றைப் பார்த்த உடனே அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடியாமல் திண்டாடினுர் என்பதும், ஒவ்வொரு சொல்லையும் கவனித்து அதன் எழுத்துக்களை எல்லாம் ஒலித்தார் என்பதும் தெரியவந்தன. அவர் ஏன் நிறையப் படிக்கவில்லை எனக் கேட்டபோது, அவர் தமக்கு வாசிப்பது கடினமாக இருப்பதாகவும், அவசியம் ஏற்பட்டபோது, மட்டுமே வாசிப்பதுண்டு எனவும் கூறினுர். இதிலிருந்து நாம் அறியவேண்டிய உண்மை என்ன என்றுல் ஒருவர் படிப்பதில் பெறுகின்ற பயிற்சி, அவரை மிக எளிமையாகப் படிக்கக் கூடிய நிலைமைக்குக் கொண்டு வரவில்லை என்றுல், அவர் தமது படிக்கும் திறமையைப் பெரும்பாலும் பயன்படுத்தாமலேயே போய்விடக் கூடும் என்பதே. காலப்போக்கில் அவர் திறமை முற்றிலும் மறைந்து, அவர் படிப்பதற்கு இதற்குமுன் மேற்கொண்ட முயற்சிகள் அனைத்தும் பயனற்றுப் போகும்.

பதிவுகள் வெளிப்படுத்திய உண்மைகளைப் பற்றிய ஆராய்வு

அட்டவணை 6இல் பின்னும் சில குறிப்புக்கள் தொகுத்துத் தரப்பட்டுள்ளன. இடமிருந்து வலமாகச் சோதனைக்கு பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டவரின் எண்ணிக்கை, வாய்விட்டு வாசிப்பதிலும் மௌன வாசிப்பிலும் ஒரு கண் நிலைப்பில் படித்த சொற்கள், இருவகை வாசிப்பிலும் கண் நிலைப்புக்கள் ஒரு செக்கண்டின் 30 பகுதிகளில் எத்தனைப் பகுதி நேரம் நீடித்தன என்ற விவரம், வாய்விட்டோ, மவுனமாகவோ படிக்கும்போது, கண்களைப் பின்னேக்கிச் செலுத்தும் ஒவ்வொரு முறையிலும் எத்தனைச் சொற்கள் திருப்பிப் படிக்கப்படுகின்றனவோ அந்த எண்ணிக்கையில் கணிக்கப்படும் பின்னேக்கிய வாசிப்புக்களின் எண்ணிக்கை ஆகியவை அட்டவணை 6இல் காட்டப்பட்

டுள்ளன. ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் அடையாளம் கண்டுகொண்ட சொற்களின் சராசரி எண்ணிக்கை (அட்டவணையின் அடிப்புறத்தில் உள்ளது) வாய்விட்டுப் படிப்பதைவிட மவுனமாகப் படிக்கும்போது சிறிது அதிகமாக இருந்தது.

இக்கண்டுபிடிப்பு, முன்னைய கண்டுபிடிப்புகளோடு ஒத்திருக்கிறது. ஆனால் அவை வெவ்வேறு மொழிகட்கும் மாறுபடுகின்றன. பிரெஞ்சு, ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிகளில் மௌனவாசிப்பின்போது படிக்கப்படும் சராசரி எண்ணிக்கை மிகத்தெளிவாக உயர்ந்துள்ளது. கொரிய மொழியிலோ எனில், வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது படிக்கப்படும் சொற்களின் சராசரி எண்ணிக்கையே மிகுதியாக உள்ளது. பிற எல்லா மொழிகளிலும் வாய் விட்டுப் படிக்கும்போதும் சரி மவுனமாகப் படிக்கும்போதும் சரி, ஒவ்வொரு நிலைப்பிலும் அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் சொற்களின் சராசரி எண்ணிக் கைகள் சமமாகவே உள்ளன. அப்படி வேறுபட்டாலும், ஒரு சொல்லின் 1/10 பாகத்துக்குமேல் வேறுபடவில்லை. அட்டவணையின் அடிப்பாகத்தில் உள்ள சராசரி எண்ணிக்கைகள் மௌனமாக வாசிக்கும்போது ஏற்படும் கண் நிலைப்புகளின் நேரத்தினைவிட, வாய்விட்டு வாசிக்கும்போது ஏற்படும் கண் நிலைப்புகளின் நேரம் மிகுதியாக உள்ளது என்பதைக் காட்டுகின்றன. மவுன மாகப் படிக்கும் போது ஒரு கண் நிலைப்பில் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொண்டு புரிந்துகொண்ட உடனேயே இன்னொரு கண் நிலைப்புக்குச் செல்ல முடியும். ஆனால் வாய்விட்டு வாசிப்பதில், சொல்லை உச்சரிக்கும் வேகத்தைக் காட்டிலும் விரைந்து படித்துக் கொண்டுபோக முடியாது. வாய்விட்டுப் படிக் கும்போதும், மவுனமாகப் படிக்கும்போதும் கண்களைப் பின்னோக்கிச் செலுத் திய ஒவ்வொரு முறையிலும், எத்தனைச் சொற்கள் படிக்கப்பட்டன என்பதை அறிவிக்கும் குறிப்புக்களை விளக்குகையில், ஒரு பின்னோக்கிய அசைவில் படிக் கப்படும் சொற்களின் எண்ணிக்கை குறையக் குறைய மிகுதியான பின்னோக்கு கள் ஏற்படுகின்றன என்பதை மனதில் நிறுத்திக்கொள்ள வேண்டும். படித்த வர்கள் எல்லோரையும் ஒருசேர நோக்கியபோது, மவுனமாகப் படிக்கும்போது நிகழ்ந்ததைவிட, வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது மிகுந்த பின்னோக்கிய கண் ணசைவுகள் ஏற்பட்டன. பர்மீஸ், கொரிய மொழிகளைத் தவிர, பிற மொழி களில் ஒவ்வொன்றிலும் படிக்கும்போது, இந்த நிலை காணப்பட்டது. இக் கண்டுபிடிப்புகளெல்லாம் முன்னைய கண்டுபிடிப்புக்களை உறுதி செய் கின்றன. வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது பின் அசைவு ஏற்படுவதற்கு, அவர் மவுனமாகப் படிக்கும்போது பின் அசைவு ஏற்பட எவை எவை காரணமாக இருக்கலாமோ அவையே காரணமாக இருக்கலாம். மேலும் வாய்விட்டுப் படிக்கும்போது, சொற்களின் ஒலிப்பைச் சரி பார்த்துக் கொள்ளவோ, படிக்கும் பகுதியில் உள்ள சொற்களின் வரிசையைப் புரிந்து கொள்ளவோ, உரத்துப் படிக்கையில் சொற்களை அழுத்தம் திருத்தமாக உச்சரிக்க வேண்டும் என்பதை முடிவு செய்வதற்காகவோ, படிப்பவர் தம் கண்களைப் பின்னோக்கித் திருப்பலாம். சில சமயம் படிப்பதில் கண்களைவிடக் குரலானது மேம்பட வேண்டும் என்பதற்காகவும் அப்படிச் செய்யலாம்.

ஒவ்வொரு பின்னசைவுக்கும் படிக்கப்படும் சொற்களின் எண்ணிக்கை பற்றிய குறிப்புகளைப் பின்னும் ஆராய்ந்தபோது, மொழிகளுக்கிடையே நிறைய வேறுபாடுகள் புலப்பட்டன. எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்தப்படும் வரிவடிவங்களின் வகை, சொற்றொடர்கள் அச்சிடும்போது சொற்களைப் பிரிக் காமல் ஒரே தொடர்ச்சியாக அச்சிடுவது, ஒரே அளவு கருத்தை உணர்த்தத் தேவையாகும் சொற்களின் எண்ணிக்கை, ஆகியவற்றை இவ்வேறுபாடுகளுக்

குக் காரணங்களாகக் காட்டி விளக்க மேற்கொள்ளப்பட்ட முயற்சிகள் எல்லாம் வீணாயின. வெவ்வேறு மொழிகளின் சராசரி எண்ணிக்கைகளை ஒப்பிட்டு நோக்கியபோது, ஒரு சில பின்னோக்கு அசைவுகளே ஏற்படும் மொழிகளில் நிறைய பகுதிகளைப் பெரும்பாலும் வெகு எளிதாகப் புரிந்துகொள்ள முடிந்தது என்பது விளங்கியது. ஆனால் அம்மொழிகள் எல்லாச் சமயங்களிலும் இப்படி எளிதாகப் புரிந்துகொள்ளப்பட்டன எனக் கூற இயலாது.

ஒவ்வொருவருடைய பதிவேட்டையும் அலசிப் பார்த்தபோது, ஒரு மொழிக்குள்ளேயே பெருத்த மாறுபாடுகள் தெரிந்தன. பொதுவாகக் கூறினால் மிக மெதுவாகப் படித்தவரும், மிகக் குறுகிய பகுதிகளையே புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் பெற்றவரும் மிக அதிகமான கண் நிலைப்புகளை ஏற்படுத்தினர் எனலாம். அக்கண்டுபிடிப்புக்களிலிருந்து படிக்கும்போது நிகழும் கண்களின் பின்னோக்கு அசைவுகளின் எண்ணிக்கையின் ஏற்றம் அல்லது இறக்கத்துக்கு மொழிகளுக்கிடையே உள்ள வேறுபாடுகள் முக்கியக் காரணங்கள் ஆகா என்பது தெரிந்தது.

படிக்கும்போது மிக அதிகத் தடவைகள் கண்கள் பின்னோக்கி அசைந்த ஐந்து மொழிகளில், பின்னோக்கு அசைவுகட்கு எவை காரணமாக இருக்க முடியும் என்று ஆராயப்பட்டது. நவாஹோ மொழியை வாசித்தவர்கள் தம் கண்களைப் பின்னோக்கி நகர்த்தக் காரணம் பெரும்பாலும் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடியாதுபோனமையே. யொருபா மொழியைப் படித்தவர் மொழி பெயர்ப்பில் அமைத்திருந்த புதுமையான சொற்களாலும், குரல் வகைகளை உணர்த்தும் குறிகள் இல்லாமல் இருந்ததாலும் இடர்ப்பட்டனர்.

நவாஹோ மொழியை விட்டுவிட்டு எஞ்சிய மொழிகளின் பதிவுகளைக் கொண்டே சராசரி கணக்கிடப்பட்டுள்ளது. ஆட்களின் எண்ணிக்கை குறைவாக இருந்ததால், திட்ட விலக்கமும் அதைப்போன்ற அளவுகளும் பயன்படுத்தப்படவில்லை. அராபி, எபிரேய மொழியைப் படித்தவர்கள், ஒவ்வொரு வரியையும் மிகவும் விழிப்போடு படிக்கும் வகையில் தமக்குப் பயிற்சி தரப்பட்டிருந்ததால், பல பின்னசைவுகள் ஏற்பட்டன என்று விளக்கினர். இதற்கு மாறாக, ஆங்கிலத்தைப் படித்தவர்கள் எல்லோரும் வரிகளை மிக விரைவாகப் படிக்கும் பழக்கத்தைப் பெற்றிருந்ததால், முதலில் தாம் படித்தது சரியா என்று சரி பார்த்துக்கொள்ளவே அடிக்கடி பின்னசைவுகளைக் கையாண்டனர். கிடைத்துள்ள சான்றுகள்எல்லாம், படிப்பதில் முதிர்ச்சிஇன்மை, ஏற்கெனவே பெற்ற பயிற்சியின் வகை, ஒவ்வொருவரும் பொருள் உணர்ந்து கொள்ளும் வழக்கங்கள் ஆகியவையே மொழிகளின் இயல்பைவிடக் கண்களின் பெரும்பான்மையான பின்னசைவுகட்குக் காரணம் என்ற முடிவை உறுதிப்படுத்தின.

விவரச் சுருக்கம்

இந்த ஆய்வுகள் எல்லாம், படிப்பதில் முதிர்ச்சி பெற்ற அனைவரும் பெரும்பாலும் ஒரே இயல்பிலேயே படிக்கின்றனர் என்பதைக் காட்டுகின்றன. ஜெர்மன், ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிகளைச் சேர்ந்தவர், தத்தம் மொழியைப் படிக்கும்போது கையாளும் படிப்பு முறைகளின் கண்ணசைவு பற்றிய அண்மைக்கால ஆராய்ச்சியும் இதனையே வற்புறுத்துகின்றது. இம்மொழிகளைச் சொந்த மொழியாகக் கொண்ட, எழுதப்படிக்கத் தெரிந்தவர்கள் படிக்கும்போது, தாம் கையாண்ட முறைகளுக்கிடையே வேறுபாடு எதுவும் புலப்படவுமில்லை. ஒரு மொழியை நன்றாகக் கற்றவர் பிற மொழி

யைக் கற்கும்போதும் அவருடைய படிப்புப் பழக்கங்களில் மாற்றம் எதுவும் தெரியவில்லை. தொடர்ந்து படிக்கையில் ஏதேனும் தடை ஏற்பட்டால், அதற்குக் காரணம், கண் இடமிருந்து வலமாக வரும்போது படித்ததன் பொருளை அறிந்துகொள்ள இயலாமல் போனதே தவிர வேறொன்றும் இல்லை. படிப்பதில் முதிர்ச்சி பெற்ற ஒருவர், ஒரு பகுதியின் பொருளைப் புரிந்து கொள்ள முயல்கையில் வரிகளின் மேல் கண்களை அடிக்கடி நிறுத்தி நிறுத்தி

அட்டவணை : 6

14 மொழிகளை வாசித்தோருடைய கண்ணசைவுகளின் பதிவுகள் வெளிப்படுத்திய, வாய்விட்டுப் படிப்பது, மவுனமாகப் படிப்பது ஆகியவற்றின் ஒப்புத்திறன்.

படிக்கப் பட்ட மொழி	படித்த ஆட்களின் எண்ணிக்கை	ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் படிக்கப் பட்ட சொற்கள்		ஒவ்வொரு நிலைப்பும் நீடித்த காலம்		ஒவ்வொரு பின்னோக்கு அசைவிலும் படிக்கப் பட்ட சொற்கள்	
		வாய் விட்டு	மௌனம்	வாய் விட்டு	மௌனம்	வாய் விட்டு	மௌனம்
அராபி	6	1·3	1·4	16·8	13·1	8·7	10·0
பர்மீஸ்	2	2·5	2·4	15·7	10·6	38·6	32·7
சீனமொழி	7	2·5	2·5	16·5	11·0	36·5	59·8
ஆங்கிலம்	7	1·3	1·6	12·9	9·1	10·7	14·5
பிரெஞ்சு	5	1·3	1·6	14·1	10·8	13·9	20·3
எபிரேய மொழி	6	1·3	1·3	17·9	10·6	7·7	15·9
இந்தி	6	1·6	1·5	17·5	11·7	20·4	21·6
ஜப்பானியம்	7	1·0	0·9	17·3	10·4	16·1	17·4
கொரியன்	7	1·2	1·0	16·4	11·5	40·9	31·6
நவாஹோ	2	0·7	0·7	16·9	15·4	7·2	9·4
ஸ்பானிஷ்	5	1·4	1·5	15·0	10·0	14·3	25·1
தாய் மொழி	6	1·6	1·6	17·9	10·5	25·0	27·2
உருது	7	1·6	1·7	16·0	11·6	14.2	24 9
யொருபா	5	1·4	1 4	15·8	12·7	9·2	16·8
சராசரிகள்		1·5	1·6	16·1	11·0	19·3	24·7

நகர்த்திக் கொண்டுபோகிருர். ஒவ்வொரு நிலேப்பிலும் சொற்களின் பொது வடிவத்தைக் கொண்டும், நன்ருகப் புலப்படும் இயல்புகளைக் கொண்டும் அவற்றை முழுமையாய்ப் புரிந்துகொள்கிருர். பொதுவாக, ஒவ்வொரு நிலேப்பிலும், இரண்டு மூன்று சொற்களை அவர் அடையாளம் கண்டுகொள்ளு கிருர். சில சமயங்களில் நன்ருகப் படிக்கக்கூடிய ஒருவர், பழக்கப்படாத சொற்களை அடையாளம் காண்பதற்கு அல்லது பொருளை உறுதிசெய்து கொள்வதற்குத் தம் கண்களைப் பின்னேக்கி நகர்த்துகிருர். மௌனவாசிப்பை விட வாய்விட்டு வாசிப்பதற்கு நேரம் மிகுதியாகச் செலவாகிறது. இரண்டு படிப்பு முறைகளும், சிறிது வேருன அமைப்பை உடையன. ஒவ்வொருவரும் படிப்பதற்காகப் பெறுகின்ற திறன் அளவில் வேறுபடுகின்றனர்.

படிப்பதில் முதிர்ச்சி பெற்றவர், நன்ருக வாய்விட்டுப் படிக்கவும், சுலப மாகச் சிந்தனையோடு மவுனமாகப் படிக்கவும், தேவையான அடிப்படை எண்ணப்போக்குகளிலும் திறன்களிலும் தேர்ச்சி பெற்றவராக விளங்கு கிருர். மொழிகளின் அமைப்பிலும், வடிவத்திலும் எத்தனை வேறுபாடுகள் இருப்பினும் சரி, மேலே கூறப்பட்ட அடிப்படை எண்ணப்போக்குகளிலும் திறன்களிலும் பின்வரும் அனைத்தும் அடங்கியுள்ளன. அவை, சிந்தனையோடு படிக்கும் அக்கரை, சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் பிழை யின்மையும் தனிப்பட்ட போக்கும், சொல் தொடரில் சுமாரான ஓரளவு நீளத்தையாவது அடையாளம் கண்டுகொள்ளுதல், வரிகளின்மேல் கண்களை ஒழுங்காக முன்னேக்கி அசைத்தல், வேண்டுமானுல் அவசியமான சில இடங் களில் மட்டும் கண்களைப் பின்னேக்கி அசைத்தல், ஒரு வரியின் முடிவில் இருந்து அடுத்த வரியின் தொடக்கத்துக்குத் திடீரென்று சற்றும் பிசகாமல் கண்களைத் திருப்புதல், தனித்தனிச் சொற்களையும் சொற்ருெடர்களையும் இணைத்து, அவற்றின் கருத்துக்களை உணர்தல், இக்கருத்துக்களை விளங்கிக் கொள்ளல் ஆகியன.

இந்த அடிப்படை எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதற் காகவே எல்லா மொழிகளிலும் படிக்கக் கற்பிக்கிருர்கள், என்ற நம்பிக்கையி லேயே இந்த அறிக்கை தொடர்ந்து செல்கிறது. திறன்மிக்க படிப்பவர்களை உருவாக்குவதற்கு அவசியமான விரிவான முறைகளில் பல, ஒரு மொழியின் வடிவம், அமைப்பு, ஆகியவற்ருல் ஓரளவுக்கு வேறுபடுகின்றன. ஆனுல், கற் பிக்கும் ஆசிரியர்கள் அடையவேண்டிய பொதுக் குறிக்கோள்களைத் தெளி வாக மனத்தில் கொண்டு, தத்தம் மொழிகளைக் கற்பிக்க மிகவும் துணை செய் கின்ற முறைகளை மேற்கொண்டு கற்பிப்பார்கள்.

பகுதி நான்கு

பயன்படும் எழுத்தறிவுக்கு அவசியமான படிக்கும் எண்ணப்போக்குகளும் திறன்களும்

செம்மையாகப் படிப்பவர்களை உருவாக்குவதற்கு நாம் படிப்பதற்கு அவசியமாக உள்ள அடிப்படை எண்ணப்போக்குகள், திறன்கள் ஆகியவற்றின் தன்மையை அறிந்துகொள்ள வேண்டும். கண்ணசைவுப் பதிவுகள் மூலம் அறிவிக்கப்பட்டவற்றைப் பற்றி மேலே குறிப்பிட்டோம். உளநூல் அறிஞர்கள், சொற்பொருள்நூல் அறிஞர்கள், படிப்பியல் பற்றிச் சிறப்பாக ஆராய்ந்தவர்கள் ஆகியோர் செய்த வேறு ஆராய்ச்சிகளின் மூலம் நமது அறிவானது அண்மைக் காலத்தில் பெருமளவில் விரிவாக வளர்ந்துள்ளது. தாய்மொழியில் பயன்படும் எழுத்தறிவை வளர்ப்பதில் மதிப்புப் பெற்று விளங்கும் அடிப்படையான படிக்கும் எண்ணப் போக்குகள், திறன்கள் ஆகியவற்றின் தன்மையைப்பற்றி நாம் இந்தப் பகுதியில் விவாதிப்போம். இந்தச் சமயத்தில், தற்கால வாழ்க்கைக்கு அவசியமாகிற எல்லாவகைப் படிப்புச் செயலிலும் திறன்பெறும் அளவுக்கு விரிவாகப் படிப்பதே படிப்பு என்ற கருத்தை மனதில் கொள்வது அவசியமாகும்.

படித்தலைப் பற்றிய கருத்தின் விரிவு

கடந்த காலத்தில் கற்பிக்கும் செயலுக்கு வழி காட்டி வந்த படிப்புப் பற்றிய கருத்து வளம் மிக்கதாக இருந்து வந்துள்ளது. பிறகு செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சி, படித்தல் தொழிலின் இயல்பைத் தெளிவாக்கியதாலும், தனிப் பட்டோரிடையிலும் சமூகத்திலும் படிக்கும் தேவைகள் பெருகியதாலும் படித்தலைப் பற்றிய கருத்து அடிக்கடி மாற்றம் எய்தி வந்துள்ளது.

1900-க்கு முன்பு சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதே படிக்கக் கற்பிப்பதன் தலையாய நோக்கமாக இருந்தது. படித்தல் என்பது முக்கியமாக ஒரு வகை அறியும் செயலே என்றும், படிப்பதால் உண்டாகும் வேறு சில பயன்களை எய்துவதற்குத் தேவைப்படும் மற்ற முயற்சிகள் முக்கியமானவையல்ல என்றும் கருதப்பட்டது. சொற்களைத் துல்லியமாக அடையாளம் காணும் ஒரு சோதனையாகவே படிப்பைப் பற்றிய கருத்து இருந்ததால், அநேகமாக வகுப்புக்களில் அக்கருத்தினைக் கொண்ட முறைகள் கையாளப் பட்டன. சொற்களை அடையாளம் கண்டு பிடிப்பதில் திறன்மிக்க பழக்கங்களைப் பற்றியோ, வாய்விட்டுப் படிப்பதின் முக்கியத்துவத்தைப் பற்றியோ கேள்வியே இங்கு எழவில்லை. அவைகளின் முக்கியத்துவம் மீண்டும் மீண்டும் வற்புறுத்தப்படும். இருப்பினும், படித்தலின் மற்ற முக்கியமான பகுதிகளும் மிகுதியாகப் புறக்கணிக்கப்பட்டன என்பதும் உண்மையாகும்.

காலப்போக்கில், படிப்பதைப்பற்றி மிக விரிவான கருத்தொன்று தோன்றியது. இரண்டு முக்கிய வளர்ச்சிகளிலிருந்து அக்கருத்து தோன்

றியது. 1900–க்குப் பிறகு, உலகின் பல்வேறு பாகங்களில் பெரிய சமுதாய மாற்றங்கள் நிகழ்ந்தன. படிக்கவேண்டும், படித்தவற்றை நன்ருக அறிந்து கொள்ளவும் அனுபவிக்கவும் மிகுந்த திறமை பெறவேண்டும் என்ற தேவை மிகுதியாக வளர்ந்தது. அதே சமயம், வாய் விட்டுப் படிப்பதைவிட மவுன மாகப் படிப்பது மிக வேகமானது, ஆற்றல் வாய்ந்தது என்பதை ஆராய்ச்சி எடுத்து விளக்குகிறது.

ஆகையால், பொருளைப் புரிந்து கொள்வது, சொற்களை அடையாளங் கண்டு கொள்ளும் திறமைகளை அடைவது ஆகிய இரண்டிலும் வளர்ச்சியை உறுதி செய்யவும், மவுனமாகப் படிக்கும் திறனை வளர்க்கவும் கற்பிக்கும் முறைகள் திருத்தியமைக்கப்பட்டன. படிப்பதில் ஓர் ஆர்வம் எழுப்பப் பட்டது. தம் மனம் மகிழ்ச்சி யடைவதற்கு ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத் தைக் கடைப்பிடிக்க ஊக்குவிக்கப்பட்டனர். படிக்கக் கற்பித்தல் என்பதன் முழு வரலாற்றிலேயே இந்த வளர்ச்சிகள்தாம் மிகவும் குறிப்பிடத்தக்கவை என்று கூறவேண்டும்.

மேலும், கேட்டலைப் போன்றும், பார்த்தலைப் போன்றும் படித்தலும் ஒரு வகை அனுபவம் என்றும், கற்றுக் கொள்வதில் அது ஒரு வகை எனவும் கருதப்பட்டது. திறமை மிக்க படிப்பாளி ஒருவர் சொற்களை அடையாளம் காண்பதோடும் அவற்றின் கருத்துக்களைப் பற்றிக் கொள்வ தோடு மன்றி அவற்றின் முக்கியத்துவத்தையும் ஆராய்கிருர். அச்சொற் களையும் கருத்துக்களையும் தொடர்பு படுத்தி அவற்றின் உட்பொருள்களை உணர்கிருர், என்பது தெளிவானது. இக்கருத்துக்களிலிருந்து அவர் நன்மை யடைய வேண்டுமாளுல், அவர் தாம் படித்தவற்றைச் சிந்தனையோடு நோக்கவேண்டும், தாம் படித்ததன் மதிப்பைச் சீர்தூக்கி ஆராயவேண்டும், தீர்ப்புகள் அல்லது முடிவுகளின் தராதரத்தை அறிய வேண்டும். அவர் தாம் படிக்கும் பொருளின் தகுதியையும் சிறப்பையும் அறிய வேண்டுவதும் முக்கிய மானதாகும். இறுதியாக அவருடைய சிக்கல்களைத் தீர்த்துக்கொள்ள அவ ருக்குப் படிப்பு உதவ வேண்டுமாயின், அல்லது படிப்பானது அவருடைய செயல்களை வழிப்படுத்த வேண்டுமாயின், அவர் தாம் படித்துணர்ந்த கருத் துக்களை நடைமுறையில் செயல் படுத்தக் கற்றுக்கொள்ளவேண்டும்.

இன்றியமையாப் படிப்பில் நிகழும் செயல்களின் தன்மைகள்

இந்த வளர்ச்சிகள் எல்லாம் பரம்பரை பரம்பரையாகப் படித்தல் விரிவாகப் பயன்படுத்தப் பட்டு வரும் நாடுகளில் நிகழ்ந்தன வாகையால், அதே பயிற்சி, குறைந்த முன்னேற்ற முடைய நாடுகளிலும் இன்றியமை யாததா என்று கேட்பது பொருத்தமே. ஆகையால், இன்றியமையாக் கல்வித்திட்டங்கள் முன்னேற்றத்தில் உள்ள பகுதிகளில் வாழும் குழந்தைகள் முதியோர்கள் ஆகியோரின் படிப்புச் செயல்களைப் பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்று மேற்கொள்ளப்பட்டது. ஆராய்ச்சிக்காகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட எடுத்துக்காட்டுகள், படிப்பவருடைய தேவைகளை ஒட்டி ஒரு சில தொகுதி களாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளன.

தொகுதி ஒன்று : அறிவிப்புக் குறிகளைப் படித்தல்

1. தற்காப்புக்காக 'அபாயம்' 'நில்' 'போ' போன்ற தன்னைக் காப் பாற்றிக் கொள்ள உதவும் சொற்களைப் படித்தல்.

2. தான் எந்த பஸ் வண்டியில் ஏறிச் செல்ல வேண்டும் என்பதை

அறிய பஸ் வண்டிகளின் மேலுள்ள குறிகளை (அல்லது சொற்களைப்) படித்தல்.

3. சரியான பொருளைக் கண்டு பிடித்துப் பயன்படுத்த டின்களின் மேலும், மருந்துப் புட்டிகளின் மேலும் ஒட்டப்பட்டுள்ள அறிவிப்புகளைப் படித்தல்.

4. சரியான இடத்தைக் கண்டு பிடிக்கத் தெருக்களின் பெயர்கள், வீட்டு எண்கள், பொதுக் கட்டடங்களின் பெயர்கள் ஆகியவற்றைப் படித்தல்.

இந்த உதாரணங்கள் ஒவ்வொன்றிலும் தேவைப்படும் தெளிவான படிக்கும் திறன்கள் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதைப் பற்றியவை. பல சமயத்தில் சொற்களை ஒரு முறை பார்த்தவுடனேயே அடையாளம் கண்டு கொள்ள முடிகிறது. மற்றச் சமயங்களில் அவைகளை அடையாளம் கண்டு உச்சரிக்கத் தன்னிடமுள்ள திறன்களில் என்னென்ன பயன்படுமோ அவற்றை எல்லாம் பயன்படுத்த வேண்டும். ஆனால் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வது மாத்திரம் போதாது. ஒரு குழந்தையோ, முதியவரோ மனதில் ஒரு குறிப்பிட்ட நோக்கத்தோடு அறிவிப்புக்குறிகள், பஸ்களின் மேல் உள்ள எண்கள், தெருக்களின் பெயர்கள், டின்களின் மேலுள்ள அறிவிப்புகள் ஆகியவைகளை அடையாளம் கண்டுகொள்ள வேண்டியிருக்கிறபோது, படித்தல் மிகவும் இன்றியமையாததாகிறது. அடையாளம் கண்டு கொண்ட உடனேயே, அதன் அடிப்படையில் செயலாற்றுவதற்கென முடிவு செய்தலும் நிகழ்கின்றது. கொடுக்கப்பட்டுள்ள எடுத்துக் காட்டுகளில், படித்தலாகிய செயலின் நோக்கம் குறைந்த அளவில் வரையறுக்கப்பட்டிருப்பினும், பொதுவாக வேறு ஒரு பெரிய நோக்கத்துக்கு அது துணை செய்வதாக விளங்குகிறது. சிறந்த முறையில் சிந்திப்பதன் பல கூறுபாடுகளையும் படித்தல் செயல் தோற்றுவிக்கிறது.

தொகுதி இரண்டு: செய்திகளைத் தெரிந்து கொள்ளுதல் அல்லது அறிய வேண்டும் என்ற ஆவலைத் தீர்த்துக் கொள்ளுதல்

1. அண்மையில் என்ன என்ன நிகழ்ந்துள்ளன என்பதையறிய அறிக்கைப் பலகை அல்லது செய்தி இதழைப் படித்தல்.

2. தாம் வாழும் இடத்தில் மேற்கொள்ள இருக்கும் திட்டங்களைப் பற்றி அறிந்து கொள்ள சிறு விளம்பரச் சுவடியையோ அல்லது செய்தித் தாளையோ படித்தல்.

3. மற்ற நாடுகளில் மக்கள் எங்ஙனம் வாழ்கிறார்கள் என்பதையறிந்து கொள்ளப் பள்ளியில் படித்தல்.

இதைப் போன்ற படிக்கும் செயல்களில், சொற்களை, அடையாளம் கண்ட பிறகு, அவற்றின் பொருளையும் உணரவேண்டும். படிப்பவர் தாம் படிக்கும் உண்மைகளைப் புரிந்து கொள்ளும் போது, இவ்விதமாகப் பெற்ற செய்திகள் உண்மையான மதிப்பைப் பெறுகின்றன. எடுத்துக் காட்டாக ஒருவர் வாழும் வட்டாரத்தில் புதிய சாலையொன்று அமைக்க இருப்பதாக ஒரு செய்தித் துணுக்கோ அல்லது விளம்பரச் சுவடியோ தெரிவிப்பதாக எண்ணிக் கொள்வோம். அந்தச் சாலை தேவையானதுதானா, அது எவ்வாறு அந்த வட்டாரத்தைப் பாதிக்கும் அல்லது நன்மை செய்யும், அதனால் ஏற்படும் நன்மை தீமைகள் யாவை-இவைபோன்ற வினாக்கள் எழுகின்றன. ஒரு குழந்தை அல்லது முதியவர் தாம் படிப்பவற்றைப் பற்றிச் சிந்திக்கும் போதும், தமக்குத் தெரிந்த அறிவைக் கொண்டு அவற்றின் பொருளையும்

முக்கியத்துவத்தையும் தீர்மானிக்கும் போதும்தான், படித்தல் என்பது அவரைப் பொறுத்தவரை உண்மையான மதிப்புடையதாகிறது.

தொகுதி மூன்று : விளம்பரங்கள் அல்லது நெறிப்படுத்தும் விதிகளைப் படித்தல்

1. தொத்து நோய் போன்ற எளிதிலே பரவக்கூடிய அபாயங்களைப் பற்றி எச்சரிக்கை தரும் விளம்பரங்களைப் படித்தல்.

2. முந்திய வழக்கங்களை மாற்றுகின்ற அல்லது புதிய ஒழுங்கு முறைகளைப் புகுத்துகின்ற கிராமச் சட்டங்களைப் படித்தல்.

3. புதிய பொருள்களைச் செய்யவும், செயல்களைச் செய்யவும் அவசியமான விதிகளைப் படித்தல்.

இத்தொகுதியில் அடங்கிய படிக்கும் சூழ்நிலைகளுக்கு முந்திய பத்தியில் கூறப்பட்ட எல்லா முறைகளும் தேவையாகின்றன. எனினும் படிக்க வேண்டிய வாசகங்கள் நடத்தையைத் திருத்தியமைக்கக் கூடியவையாக இருக்கவேண்டும். படிப்பவர் தமக்குக் காட்டப்படும் வழிகளை வரிசையாகப் பின்பற்ற வேண்டும். தாம் அடைய வேண்டிய எல்லைகளை அடைய வேண்டும். ஒவ்வொரு விதியும் அவரிடம் எதிர்பார்க்கும் நடத்தைப் படி நடக்க வேண்டும். ஓர் எச்சரிக்கையைப் படிக்கும் போது, அதன் முக்கியத்துவத்தை உணர்ந்து கொண்டு என்ன செய்ய வேண்டும் என்பதையும் அறிய வேண்டும். புதிய சட்டங்களைப் படிக்கும்போது அப்புதிய சட்டங்களைப் பழைய சட்டங்களோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்க வேண்டும். புதிய சட்டங்கள் ஏற்படுவதற்குரிய காரணங்களைச் சீர்தூக்கி ஆராய வேண்டும்; தமது சொந்த நடத்தையில் எதிர்பார்க்கப்படும் தேவையான மாற்றங்களைத் தீர்மானித்துக் கொள்ளவேண்டும்.

தொகுதி நான்கு : சிக்கல்களைத் தீர்த்தல்

1. குளிர் நாடுகளிலும் வெப்பநாடுகளிலும் வாழும் மக்களின் உணவு, உடை, இருப்பிடம் ஆகியவற்றில் காணப்படும் ஒற்றுமை வேற்றுமைகளைக் கண்டறிவதற்குப் படித்தல்.

2. தம் வட்டாரத்தில் சுகாதார நிலைகளை முன்னேற்றுவதற்கேற்ற வகைகளைக் கண்டறியப் படித்தல்.

3. குழந்தைகளுக்கான சிறந்தவகை உணவைக் கண்டு கொள்ளப் படித்தல்.

ஒரு குழந்தையோ அல்லது முதியவரோ ஏதோ ஒரு குறிப்பிட்ட பிரச்சனையைத் தம் மனதில் வைத்துக் கொண்டு படிக்கத் தொடங்குகிறார் என்று இங்குக் கருதப்படுகிறது. அவர் ஒரு பகுதியைப் படிக்கும் போது, தமது பிரச்சனையைத் தீர்க்க உதவக் கூடிய கருத்துக்களை எதிர்பார்க்கிறார்; மற்றக் கருத்துக்களைப் புறக்கணிக்கிறார்; தமக்குத் தேவைப்படுகிற கருத்துக்கள் கிடைத்தவுடன், அவற்றை எல்லாம் ஒழுங்கு படுத்தி, மற்ற நாடுகளில் உள்ள வீடுகள் எப்படி அமைந்திருக்கின்றன என்றோ, அதிகப்பலன் தரும்படி எப்படிப் பயிர் செய்வது என்றோ தெரிந்து கொள்ளுகிறார். "இதைச் செய்" "இதைச் செய்யாதே" என்பது போல, அவருக்குத் தேவையான செய்திகள் சுருக்கமான விதிகளாகத் தரப்பட்டிருந்தாலும், இவைகளை ஆராய்ச்சியோடு அவர் படிக்க வேண்டும். ஏனெனில் கண் மூடித்தனமாக இவ்விதிகளைப் பின்பற்றி விட்டால், பிறகு பெரும் நாசத்துக்கு ஆளாக நேரக்கூடும்.

தொகுதி ஐந்து : சிந்தனையைத் தூண்டும் செயல்

1. ஒரு கதையில் வரும் ஓர் உறுப்பினர் செய்த முடிவு நல்ல முடிவு தானா என்பதைத் தீர்மானிக்கப் படித்தல்.

2. வட்டாரத்திற்குத் தண்ணீர் வழங்கும் இடத்தை மாற்றலாம் என்பதற்காகத் தம் வாக்குரிமையைப் பயன்படுத்துவது சரியானதுதானா என்பதை முடிவு செய்வதற்காகப் படித்தல்.

இவ்விரண்டு நோக்கங்களில் எதனை அடைய வேண்டுமென்றாலும் தெளிவாகச் சிந்தித்தல் தேவையாகிறது. ஒரு முதியவர் படிக்கும் போது, தமது பிரச்சனைக்கு முடிவுகாண வகை செய்யும் அவசியமான செய்தியைத் தேடுகிறார். செய்தி தம் பிரச்சனையில் எத்தகைய பங்கை வகிக்கிறது என்று ஆராய்கிறார். சான்றுகளை எல்லாம் சீர்தூக்கி ஆராயும்போது பரந்த மனத்துடன் ஆராய்ந்து இறுதியிலேயே ஒரு முடிவுக்கு வரவேண்டும். ஆகவே இவ்வகையான நோக்குடன் படிக்கும் சூழ்நிலைகள் படிப்பவரிடம் பின்வரும் ஆற்றல்களை எதிர் நோக்குகின்றன. அவையாவன: பிரச்சனையில் பங்கு கொள்வனவற்றை ஆராய்ந்து காணல், அவற்றின் தொடர்புகளைக் கிரகித்தல், மாற்று வழிகளுக்கிடையே நல்வழியைத் தேர்ந்தெடுத்தல், முடிவுகளைப் பரிசீலனை செய்தல் ஆகியன.

தொகுதி ஆறு : மகிழ்ச்சிக்காகவும், மனவெழுச்சிக்காகவும் படித்தல்

1. மகிழ்ச்சிக்காகப் படித்தல், இசை நயம், சொற்களைத் தேர்ந்தெடுத்துப் பயன்படுத்தும் முறை, அழகாகக் கூறும் முறை முதலியவற்றைத் துய்ப்பதற்குப் பலவகையான நூல்களைப் படித்தல்.

2. ஆறுதலுக்காகவும், மன எழுச்சிக்காகவும் மத சம்பந்தமான நூல்களையும் மற்ற நூல்களையும் படித்தல்.

இவை போன்ற கொள்கைகள் மற்ற இடங்களில் வாழ்பவரைப் போன்ற குறைந்த முன்னேற்றமுள்ள பகுதிகளில் வாழும் மக்கட்கும் முக்கியமானவை யாகும். உதாரணமாக நியூகினியில் வாழும் மக்களிற் பெரும்பாலோர் மனமகிழ்ச்சி ஒன்றிற்காகவே படிப்பதற்குக் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள். மனவிருப்பத்தை நிறைவேற்றிக் கொள்ளவும், வாசிப்பதால் புத்துணர்ச்சியும் ஊக்கமும் பெறுவதற்காகவும், வாசிக்கும் ஆவல் பொதுவாக அமைந்து உள்ளது. அதுபோன்றே மத சம்பந்தமான நோக்கங்களும் படிப்பதற்குத் தூண்டும் பொதுவான காரணங்களாக உள்ளன. இந்த நோக்கங்களை உண்மையாக நிறைவேற்றுவதற்கு முன்பே குறிப்பிடப்பிட்ட எண்ணப் போக்குகளும் திறமைகளும் தேவைப்படுகின்றன. கண்ணால் காணக்கூடிய கற்பனைத் தோற்றமும் காதால் கேட்கக் கூடிய கற்பனைக் கேள்வித் தோற்றமும், ஒவ்வொரு மெய்ப்பாட்டையும் பின்தொடர்ந்து நிகழும் தசை அசைவின் கற்பனையும், ஆகிய இவற்றையும் அவற்றிற் கேற்ற உணர்ச்சிகளையும் படித்தல் மூலம் எழுப்புவதும் முக்கியமாகும்.

முன்னேற்றமடையாத பகுதிகளில் படித்தல் பலவகையாக இருப்பதாலும் படிப்பவரிடமிருந்து அது பலவற்றை எதிர்பார்ப்பதாலும், பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பரப்புவதில், மிகவும் பரந்த முறையில் படிக்கும் எண்ணப்போக்குகளும், திறன்களும் வளர்க்கப்படவேண்டும்.

இன்றியமையாப் படிப்புக்கான எண்ணப் போக்குகளும் திறன்களும்

திறன்மிக்க படிப்புக்குத் தேவையான எண்ணப் போக்குகளையும், திறன்களையும் நிச்சயிப்பதற்கு அண்மையில் பல முயற்சிகள் செய்யப்பட்

டுள்ளன. அவைகளைப் பின்வருமாறு நன்மைதரும் முறையில் வகுத்துக் கூறலாம். சொற்களை அறிதல்; பொருளை கிரகித்துக் கொள்ளல்; படித்தபடி செயலாற்றல்; படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல்; தற்கால வாழ்க்கையானது படிப்பவரிடம் எதிர்பார்க்கின்றவற்றை நெருக்க மாக ஒட்டி இந்த முறைகள் அமைந்துள்ளன. ஆகையால், மேற் குறித்த வையே, முக்கிய ஆய்வுப் பொருள்களாகப் பின் வரும் விவாதத்தில் பயன் படுத்திக் கொள்ளப்படும்.

சொற்களைக் கண்டறிதல்

படிக்கையில் சொற்கள் இரண்டு நிலைகளில் அறியப்படுகின்றன. அவை யாவன 1. புரிந்துகொள்ள வேண்டும் என்ற ஆவலோடு எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சடிக்கப்பட்ட பகுதியின் மேல் கவனத்தைச் செலுத்தல். 2. ஒரு சொல்லை அல்லது சொல் தொடரை வேறு சொல் அல்லது சொல்தொடரி லிருந்து வேறுபடுத்தியறியவும், அவைகளின் பொருள்கள் அல்லது உச்ச ரிப்பை அல்லது இரண்டையுமே அடையாளம் காணவும் துணை செய்யக் கூடிய தொடர்புணர்ச்சிகளை எழுப்புதல்.

முதிர்ந்த படிப்பாளிகட்கிடையே உள்ள பார்த்தறியும் உணர்வு

மூன்றும் பகுதியில் காட்டியபடி, எந்த மொழியைச் சேர்ந்தவராயினும் ஒரு முதிர்ந்த படிப்பாளியானவர் சொற்களின் பொதுப் பண்புகள், சிறப்புக் கூறுபாடுகள் ஆகியவற்றால் சொற்களை முழுமையாக—அடிக்கடி இரண்டு மூன்று சொற்கள் சேர்ந்த தொடர்களாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளு கிறார். பொதுவாக வரிகளினூடே கண்கள் ஒழுங்காகச் செல்லும் போதே, இது விரைவாகவும் தயக்கமின்றியும் நிகழ்கின்றது. எனினும், படிப்பவர் பழக்கமில்லாத சொல் ஒன்றைக் காணும்போது, அதை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கு உதவும் தடையங்களுக்காகக் கவனமாக ஆராய்கிறார். இக் கருத்து ஆராய்ச்சி முடிவுகளால் நிலைநிறுத்தப்படுகின்றது. உதாரணமாக, நெடுங்கணக்கு மொழி ஒன்றைப் படிக்கும் குழந்தைகள் முதியோர் ஆகிய வர்கள் எப்படிப் படிப்பதை அறிகிறார்கள் என்று ஆராய்ந்த ஆராய்ச்சியில், ஹாமில்டன் என்பவர் ஒரு சொல்லின் பொதுப்பண்புகளைத் தடையங்க ளாகக் கொண்டே, அச்சொல் அடையாளம் கண்டுகொள்ளப்படுகிறது, என்று கண்டறிந்தார், ஆனால் எவையேனும் எதிர்மாறான சூழ் நிலைகள் எழும்போது, அல்லது சொற்கள் புதியனவாகவோ, கடினமானவையாகவோ இருக்கும்போது சொல்லுக்குள்ளாகவே அதிகப்படியான அடையாளங்கள் தேவைப்படுகின்றன. அப்போது சிக்கல் பழக்கமின்மை இவைகளின் அளவுக்கு ஏற்பச் சொற்களின் பகுதிகள் தெளிவாக உள்ளுணர்வுக்குக் கொண்டுவரப்பட வேண்டும்.

இரண்டாவது பகுதியில் காட்டியபடி சீன மொழியில் வேறான நிலைமை உள்ளது. ஒரு சொல் முன்னதாகவே கற்கப்பட்டிருந்து, பிறகு பார்த்த வுடனே அதை அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடியாதிருந்தால், அதனுடைய நுட்பங்களை ஆராயும் ஆராய்ச்சி மற்றச் சொற்களிலிருந்து அதை வேறுபடுத்தி யறியவும், இவ்விதமாக அதனுடைய பொருள், உச்சரிப்பு இரண்டையும் நினைவுக்குக் கொண்டு வரவும் துணை புரியக்கூடும். அது முற்றிலும் புதிய சொல்லாக இருந்தால், அதனுடைய நுணுக்கங்களை ஆராய்வதால் மட்டும் அதை உறுதியாக அடையாளங் கண்டுகொள்ள முடியாது. அதனுடைய பொருளைப் பிறர் மூலம் அறியவேண்டும் அல்லது அச்சொல்லின் பொருளையும்

ஒலிப்பையும், ஒலி இயல் குறிகளோடு சொற்களை அச்சிட்டுள்ள அகராதியில் பார்த்துத் தெரிந்து கொள்ளவேண்டும். சீன வரிவடிவங்களையும் 'க்கானுக்' குறிகளையும் பெற்றிருக்கும் பழக்கமில்லாத ஜப்பானியச் சொல் ஒன்றைப் படிக்க வேண்டுமானால், சீன வரிவடிவங்களை மேலே கூறிய முறையில் அறிந்துகொள்ள வேண்டும்; பிறகு பயன் படுத்தப்பட்டுள்ள 'க்கானுக்' குறியீடுகளின் அடையாளத்தையும் அறியவேண்டும். அதன்பின் இவற்றை ஒன்று சேர்த்து, அப்புதிய சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ள வேண்டும்.

எனவே, ஒரு குழந்தை அல்லது முதியவர் சொல் குழப்பத்தைச் சமாளிக்கும் வல்லமை, தமது மொழிக்குப் பொருத்தமான திறன்களை அவர் எவ்வளவு பெற்றிருக்கிறார் என்பதைப் பொறுத்து அமைகிறது. சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறமைகளில் போதிய பயிற்சியின்மை மோசமான முறையில் படிப்பதற்குரிய முக்கியக் காரணங்களில் ஒன்றாகும் என்பதை ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளும், அநுபவமும் நம்பகமான சான்றுகள் தந்து நிறுவுகின்றன.

சொற்களைக் கண்டறியும் வல்லமை வளர்வதெப்படி?

சென்ற நூற்றாண்டில் இதைப்பற்றி நூற்றுக்கணக்கான ஆய்வாளர்கள் ஆராய்ச்சி செய்துள்ளார்கள். முடிவில் அவர்களது கண்டுபிடிப்புகள் எல்லாம் ஹூயீ, டிங்க்கர், வெர்னன், வுட்வொர்த் ஆகியோர்களால் சுருக்கமாகத் தொகுத்துச் சொல்லப்பட்டுள்ளன. முதற்கண், பொதுவாக வடிவங்களையும் பொருட்களையும் கண்டு அறிவதில் திறமை எய்தும் வழிவகைகளை விளக்குவது, துணைபுரிவதாக இருக்கும். பொதுவாக, இளஞ்சிறார்கள் புதிய பழக்கமில்லாத பொருட்களை எல்லாம் முதலில் தெளிவில்லாமல் முழுமையாகவும் வரவர நுட்பங்களை எல்லாம் விரிவாகவும் கண்டறிகிறார்கள். சில விதி விலக்குகளும் உள. அவை பிறகு ஆராய்ச்சிக்கு உரியவை. முதியோராலும் இதே வழிமுறைதான் கையாளப்படுகிறது. அவர்களுடைய பரந்த அறிவாலும், அனுபவத்தாலும் முக்கியமான நுணுக்கங்களைக் கண்டுகொள்வதில் குழந்தைகளைவிட முதியோர் மிக விரைவாக முன்னேற்றம் அடைவது வழக்கம்.

முதலில் படிக்கக் கற்பிக்கையில், சொற்களை முழுமையாக அறிமுகப் படுத்தும்போது என்ன நிகழ்கிறது என்பதைக்கொண்டு, சொற்களைக் கண்டறியும் திறமை வளர்கின்ற வழிவகையை விளக்கலாம். குழந்தைகள் அல்லது முதியவர்கள் ஊக்கமூட்டும் வகுப்பறை நடவடிக்கையில் அல்லது விவாதத்தில் ஈடுபடும்போது, சொற்களில் அல்லது சொற்றொடர்களில் சில கரும்பலகையில் எழுதப்படுகின்றன. அப்படி எழுதப்படும் போது, அவற்றின் பொருளும் உச்சரிப்பும் அவற்றோடு உறவு படுத்தப்படுகின்றன. இத்தகைய சூழ்நிலைகளில், சொற்கள் எளிதாகவும் விரைவாகவும் கற்கப்படுகின்றன என்பதை எத்தனையோ பரிசோதனைகள் எடுத்துக்காட்டியுள்ளன. உடனடியாக அவற்றை நினைவுபடுத்திக் கொள்வதற்காக, ஒரு குறிப்பிட்ட மிகக் குறுகிய கால அளவுக்குள் அவை மீண்டும் அறிமுகப்படுத்தப்படுகின்றன. இந் நிலையில், ஒரு சொல் பிறிதொரு சொல்லிலிருந்து அதனது பொது இயல்புகளாலும் சிறப்புக் கூறுபாடுகளாலும் வேறுபடுத்தி யறியப்படுகிறது. இம் முறையைக் கடைப்பிடிப்பதால் உடனடியாக உண்டாகும் பயன் என்னவெனில், சொற்கள் கருத்துக்களைப் பிரதிபலிக்கின்றன, என்பதை மாணவன் உடனடியாக உணர்வதே ஆகும். பிறகு அவன் படிக்க முயலும்போது,

சொற்களின் பொருளை ஆராயும் எண்ணப் போக்கைப் பெரும்பாலும் அவன் கைக்கொள்ள நேரும்.

பெரும்பாலும் சொற்களில் உள்ள சிறப்பான கூறுபாடுகளாலேயே சில சொற்கள் அறியப்படும்போது, அவைகளை நுணுக்கமாக ஆராய்வது அவசிய மாகிறது. குறிப்பாக நாக்கு, மூக்கு, வடம், மடம், வரம், வரன், போன்ற ஒத்த வடிவமுள்ள சொற்களை நுணுக்கமாக ஆராய்வது அவசியமாகிறது. பல மொழிகளிலும் இதேபோன்ற நல்ல உதாரணங்களை எடுத்துக்காட்ட லாம். இத்தகைய சொற்களை எல்லாம் வேறுபடுத்தி அறியப் படிப்பவருக்குத் துணை புரிவதற்காகப் பல தந்திரங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. பல கூறு பாடுகளில் ஒத்துள்ள சொற்களை ஒன்றன்மேல் ஒன்றாகக் கரும்பலகையில் ஆசிரியர் எழுதலாம். இதனால் அவைகளிடையே உள்ள வேறுபாடுகள் தெளி வாகப் புலப்படும். ஒற்றுமை வேற்றுமைகளையும் நன்றாக எடுத்துக்காட்ட லாம். பிறகு அச்சொற்களை நினைக்கும்படியும், எழுதும்படியும் கேட்டுக் கொள்ளலாம். வரிவடிவங்களை அவற்றில் உள்ள சிக்கல்களுக்கேற்ப வரிசைப் படுத்தி, மாணவர்க்கு அறிமுகப்படுத்தி, அவர்களை எழுதச் சொன்னால், வரி வடிவங்களை ஒன்றிலிருந்து ஒன்றைப் பிரித்தறியக் கற்றுக்கொள்ளும் முறை பெரும்பாலும் எளிதாகிவிடுகிறது என்று சீன மொழி ஆசிரியர்கள் கூறுகிறார் கள். இந்தத் தந்திரங்களாலும், வேறுவகைகளாலும் சொற்களின் நுணுக்கப் பகுதிகள் படிப்படியாகக் கற்கப்படுகின்றன.

நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் இம்முறை தொடர்ந்து நிகழும்போது, படிப்பவர் ஒரேவகை எழுத்துக்களே அடிக்கடி வெவ்வேறு சொற்களில் வரு கின்றன என்பதைக் காண்கிறார். இவ்விதமாக அவர் ஓர் எழுத்திலிருந்து மற்றோர் எழுத்தை வேறுபடுத்தி யறியத் தொடங்குகிறார். மிகஉயர்ந்த ஒலி யியல் மொழிகளில் ஒரு குறிப்பிட்ட எழுத்து எப்போதும் ஒரே ஒலி யைப் பெற்றுள்ளது என்பதை விரைவாகக் கண்டுபிடிக்கிறார். வழிகாட்டி உதவி செய்தால், புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் இந்த உண்மையைப் பயன்படுத்தக் கற்றுக்கொள்ளுகிறார். ஸ்பானிஷ் மொழியில் அசைகள் எல்லாம் எளியவை, சிறப்பானவை, அடிக்கடி மீண்டும் மீண்டும் சொற்களில் வருபவை, ஆகவே, 'ஸ்பானிஷ்' மொழியில் படிக்கக் கற்பவர் முதலில் அசைகளில் கவனம் செலுத்துகிறாரேயன்றி, தனிப்பட்ட எழுத்துக் கள்மீது கவனம் செலுத்துவதில்லை. ஆனால் இறுதியில் வடிவம், ஒலி ஆகியவற் றின் எல்லா நுணுக்கங்களும் கண்டுகொள்ளப்பட்டுச் சொற்களின் மூலங்கள் என்ற அவற்றின் சிறப்பு அறியப்படுகிறது. சில நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் குறிப்பிட்ட எழுத்துக்கள் அல்லது எழுத்துக் கூட்டங்கள் எப்போதும் ஒரே மாதிரி ஒலிப்பதில்லை. அப்படிப்பட்ட நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் உள்ள பிரச் சனைகள் இன்னும் சிக்கலானவைகளாகும். கல், செங்கல் என்ற சொற்களில் ககரம் வெவ்வேறு ஒலிகளைத் தருவதுபோல, வெவ்வேறு வகைச் சொற்களில் எழுத்துக்கள் எவ்வெவ்வாறு ஒலிக்கின்றன என்ற பொதுவிதிகளைக் கண்டு பிடிப்பதிலும், அப்படிக் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட விதிகளைப் பயன்படுத்துவதிலும், விதிவிலக்குகளை அறிவதிலும், அவ்விதிவிலக்குகளை எப்படிச் சமாளிப்பது என்பதை அறிந்துகொள்வதிலும் மாணவர்கள் கவனமாக வழிகாட்டப்பட வேண்டியவர்களாக உள்ளனர்.

ஓரசைக்கு மேற்பட்ட அசைகளை உடைய சொற்களை அறிமுகப்படுத் தும்போது, இன்னும் வேறுசில பிரச்சனைகள்எழுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, 'வாழை இலை' போன்ற சொற்களில் உள்ள ஒவ்வொரு பகுதியிலும் கவனத் தைச் செலுத்தினால், நீண்ட சொற்கள் பொதுவாக இரண்டு அல்லது இரண்

டுக்கு மேற்பட்ட, உச்சரிக்கக் கூடிய, மூலப்பகுதிகளால் ஆக்கப்படுகின்றன என்பதைப் படிப்பவர் கண்டறிகிறார். இவ்விதமாகப் பல அசைச் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளவும், உச்சரிக்கவும் ஓர் அடிப்படை போடப்பட்டு விடுகிறது.

எந்தெந்த நேரத்தில் கற்பவருக்கு வழிகாட்ட வேண்டும், உதவியின் அளவும் தன்மையும் எப்படி இருக்கவேண்டும் என்பவற்றைப்பற்றி வெவ் வேறு கொள்கைகள் நிலவுகின்றன. பலர் மேற்கூறப்பட்ட பொதுமுறை யைக் கடைப்பிடித்துத் தொடக்கத்திலிருந்தே முறையான பயிற்சியைத் தரு கிறார்கள். வேறு சிலர், முதலில் எந்த வகையிலும் துணை செய்யக்கூடாது என்று கருதுகிறார்கள். தாம் படிப்பதில் உள்ள தேவையான வேறுபாடுகளைக் காண்பதிலும், சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையை வளர்த்துக்கொள்வதிலும், படிக்கக் கற்றுக்கொள்பவருடைய உள்ளுணர்வின் மீது நம்பிக்கை வைப்பதே மேலானது என்று அவர்கள் எண்ணுகிறார்கள்.

சொற்களைப் பிரித்து அறிவதில் ஆரம்பத்தில் இருந்தே வழிகாட்ட வேண்டும், மாணவன் சொற்களைத் தாக்கி அறியும் திறனில் முன்னேறும் போது, தொடர்ந்து துணைசெய்வது அவசியம் என்ற கொள்கையைத் தற் போது கிடைக்கும் சான்றுகளில் பல உறுதி செய்கின்றன. சொல்தொகுதி கட்கு ஏற்றாற்போன்று, அப்பயிற்சி விரைவாக விரிவடைய வேண்டும். கற்றுக் கொடுக்கப்படும் குறிப்பிட்ட அறிவு, திறன்கள் ஆகியவற்றின் இயல்பு மொழிக்கு மொழி வேறுபடும் என்பது உண்மையே. தமக்குத் தேவைப்படும் உதவியின் அளவு, வகை இவைகளில் ஆளுக்கு ஆள் பெருமளவு வேறுபடு கிறார்கள். மிக மெதுவாக முன்னேறும் பல குழந்தைகள் சொற்களின் நுணுக்கங்களை ஆராய்வதற்குத் தயாராகும் முன்பே அவ்வாறு ஆராயும்படி வற்புறுத்தப்படுகிறார்கள். இதன் விளைவாக அவர்கள் குழப்பம் அடைந்து, படிப்பதையே வெறுக்கத் தொடங்கிவிடுகிறார்கள். துல்லியமாகவும், துணை இல்லாமலும் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறனை வளர்த்துக் கொள்வதற்கு மற்றும் பல முறைகள் உள்ளன. இம்முறைகள் எல்லாம், பொதுவாகச் சொற்களின் மூலப்பகுதிகளை நன்கு கற்றுக்கொண்டபின், இச் சொல் மூலப்பகுதிகளைப் பயன்படுத்திப் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதே சிக்கனமான, சிறந்தவழியாகும் என்ற கருத்தின் அடிப் படையில் அமைந்துள்ளன. அத்தகைய முறைகளின் நன்மைகளும் குறை பாடுகளும் பகுதி 5இல் பின்பு ஆராயப்படும். குழந்தைகட்கும் முதியோருக் கும் படிக்கக் கற்பிக்கையில் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளுவதற்கு ஒலியியல் உட்பட எல்லாவிதமான ஏற்ற துணைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும். எனினும், ஒரு மொழியின் ஒலியியல் கூறுபாடுகளை முறையாகக் கொள்வதே முதல்படியாக உள்ள எந்தக் கற்பிக்கும் திட்டமும், முன்பே சொற்களை அறிந்துணர்வதைப் பற்றி விவாதிக்கப்பட்ட அடிப் படைக் கொள்கைகளைப் புறக்கணிப்பதாகும். எனினும், அத்தகைய கூறு பாடுகளைக் கற்கத் தவறுவதும், அவைகளைப் பயன்படுத்தும் திறமையைப் பெறத் தவறுவதும் அப்படியே குறைபாடு உடையவையாகும். அத்தகைய கூறுபாடுகளை எப்போது, எப்படிக் கற்பது என்பதே வினா. பின்வரும் பகுதி களில் இது இன்னும் விரிவாக ஆராயப்படும்.

சொற்களை அடையாளம் காண்பதில், பொருள் தொடர்புகளும், உச்சரிப்புத் தொடர்புகளும் எழுப்பப்படுகின்றன. பொருளறிவதில் படிப்ப வருக்கு முக்கிய ஆதாரமாகத் திகழ்பவை அவருடைய தொடர்பு அனுபவங் களே ஆகும். இவ்வனுபவங்கள் குறுகியும் தெளிவற்றும் இருக்கலாம், அல்லது

மிகுந்தும் விரிவடைந்தும் விளங்கலாம். பொதுவாகப் படிப்பவருடைய பேசும் சொல் தொகுதியும் கேட்கும் சொல் தொகுதியும் விரிவடைய விரிவடைய, அதிக எண்ணிக்கை உள்ள தொடர்ச்சிகள் பெரும்பாலும் ஏற்படக் கூடும். ஒரு பத்தி புரிந்து கொள்ளப்பட வேண்டுமாயின், அப்பத்தியை எழுதும் போது ஆசிரியர் தம் மனதில் கொண்டிருந்த தொடர்ச்சிகளைப் படிப்பவருக்குள் எழும் தொடர்ச்சிகள் ஒத்திருக்க வேண்டும்; இவ்விதமாக அவைகள் படிப்பதில் மிக முக்கிய இடத்தைப் பெறுகின்றன.

படித்த சொற்களுடன், பொருத்தமான பொருள்களை உறவுபடுத்துவதற்குப் படிப்பவர்கட்குத் துணைபுரிய வேண்டின், அதில் குறைந்தது நான்கு பிரச்சனைகளையாவது எதிர்நோக்க வேண்டி உள்ளது. முதலாவது பிரச்சனை எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சடிக்கப்பட்ட சொற்களுடன் நன்றாகத் தெரிந்த பொருளைக் கொண்டுபோய் உறவுபடுத்தவேண்டும். இதனை நிறைவேற்றத் தொடக்கத்தில் படிக்கும் பாடங்களில் வரும் சொற்கள், படிப்பவரின் வாழ்வில் ஏற்கெனவே பயன்பட்டுவரும் பொருளுடைய சொற்களாக இருத்தல் வேண்டும். இந்தச் சொற்களைப் பின்னால் வேறு பாடங்களில் அடையாளம் கண்டுகொள்கிறபோது, பெரும்பாலும் அதே வகைத் தொடர்ச்சிகள் எழுப்பப்படக்கூடும். இரண்டாவது பிரச்சனை, சொற்களின் பொருள்களை விரிவாக்குவதாகும். இது படிக்கும் பகுதிகளில் அச்சொற்கள் விரிவான பொருள்களில் பயன்படுத்தப்படுவதின் அவசியத்தைப் பொறுத்திருக்கும். அந்த அவசியத்துக்கேற்ப விரைவாகவே, சொற்களின் பொருள்களை விரிவாக்க வேண்டும். மூன்றாவது பிரச்சனை ஒரு குறிப்பிட்ட சொல்லுக்குப் பல பொருள்களிருந்தால், அச்சொல் ஓர் இடத்தில் எந்தப் பொருளில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளதோ அந்தப் பொருளைத் தேர்ந்தெடுக்கப் படிப்பவருக்குப் பயிற்சி அளித்தல் ஆகும். நான்காவது பிரச்சனை படிக்கும் பகுதிகளில் வரக்கூடிய புதிய சொற்களுக்கு ஏற்ற பொருள்களைக் கொடுக்கவும் அவசியம் ஏற்படும்போது விரைவாக அச்சொற்களின் பொருள்களை விரித்துக்கொள்ளவும் படிப்பவருக்குத் துணைசெய்தல். (கற்பிக்கும் நடைமுறைகள் பின் விவாதிக்கப்படும்)

இறுதியாகச் சொற்களால் எழுப்பப்பட்ட மேற்கூறிய தொடர்புகள் எல்லாம் அவற்றைத் தெளிவாகவும் சரியாகவும் உச்சரிக்க வழிவகுக்க வேண்டும். மாணவர்கள் உரக்கப் படிக்க வேண்டுமென்றாலும், படித்த பொருளை விவாதிக்க வேண்டுமென்றாலும், இது முக்கியமானதாகும். படிப்பவர் தம்முடைய படிக்கும் சொல் தொகுதியில் இன்னும் சேராத—ஆனால் தாம் உரையாடும்போது எப்பொழுதும் பயன்படுத்துகின்ற சொற்களை அடையாளம் கண்டு உச்சரிப்பதன் மூலம் தாம் படிப்பதன் கருத்தைப் புரிந்துகொள்வதில் அவ்வப்போது துணைபெறுகிறார் எனினும், தொடக்கப் பாடங்களில் பயன்படுத்தப்படும் சொற்கள் குழந்தையின் பேச்சுச் சொற்றொகுதிக்குள் அடங்கிய சொற்களாக இருக்க வேண்டும். தொடக்கத்தில் உச்சரிப்பை ஒழுங்குபடுத்தவே அடிக்கடி பயிற்சி கொடுத்தல் அவசியமாகிறது. பிழையாக உச்சரிக்கும் பழக்கங்களைத் திருத்தியமைக்காவிட்டால், குழந்தைகள் பிறகு தொடர்ந்து தவறாகப் பேசவும் எழுதவும் முற்படுவதோடு, சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ள ஒலி இயலைத் துணையாகப் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்கும் பெரிய இடர்ப்பாடுகளை அனுபவிப்பார்கள்.

படித்தவற்றின் பொருளை உட்கொள்ளல்

படிப்பதற்கான வாசகங்களில் பெரும்பான்மையானவை, குறைந்தது

மூன்று பொருள் நிலைகளையாவது உடையவை ஆகும். அவையாவன: நேர்ப் பொருள்கள், தொடர்புடைய பொருள்கள், குறிப்புப் பொருள்கள் என்பன. உண்மையாகக் கூறினல் அவ்வாசகங்கள் இம்மூன்று பொருள்களையும் அநேக மாக ஒரே சமயத்தில் தருகின்றன. ஒவ்வொரு பொருளையும் வற்புறுத்தும் பொருட்டு, அவைகளில் ஒவ்வொன்றின் இயல்பையும் தனித்தனியாக விவாதிப்போம்.

ஒரு பகுதியின் நேர்ப்பொருள்

ஒரு பகுதியின் நேர்ப்பொருள் என்பது "இப்பகுதி என்ன சொல்கிறது?" என்ற கேள்விக்கு வருகின்ற விடையாகும். "நமது கிராமத்துக் கிணற்று நீர் குடிப்பதற்கு நன்ருக உள்ளது" என்ற முற்றுத்தொடரின் நேர்ப் பொருள் படிப்பவருக்கு இரண்டு செய்திகளைக் கூறுகிறது. எந்தத் தண்ணீரைக் குடிக்கலாம், கிணற்று நீரின் குணம் என்பனவே அவை. இங்கே குறைந்தது நான்கு பொதுவான எண்ணப்போக்குகளும் திறமைகளும் பயன் படுகின்றன.

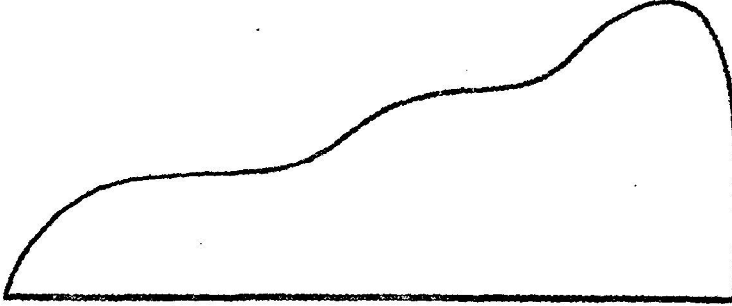
சிந்திக்கும் எண்ணப்போக்கும், ஆராயும் எண்ணப்போக்கும் : முன்பே, விளக்கப்பட்டதுபோல் தேர்ந்த படிப்பாளி, பொருளையே நோக்குகிருர். தொடர்புகளை எழுப்பவும் கருத்துக்களின் வரிசைப் போக்கை எதிர்பார்க்கவும் இம்மனப்பான்மை உதவுகிறது. ஒரு பகுதியிலுள்ள சொற்கள் எல்லாம் படிப்பவருக்கு மிகவும் பழக்கப்பட்டவையாக இருந்து, அவை குறிப்பிடும் பொருள்கள், செயல்கள், கருத்துக்கள், நிலைமைகள், சூழ்நிலைகள் ஆகியவையும் அவருக்குப் பழக்கப்பட்டவையாக இருந்தால் அவருக்குள் எழும் எண்ணத் தொடர்ச்சிகளும் பலவாகவும் விளக்கமாகவும் தோன்றும். உடனடியாக அடையாளம் கண்டுகொள்ள இயலாத ஒரு சொல்லை அவர் சந்திக்கும்போது, சொல்லை அடையாளம் காணத் தாம் கற்றுள்ள எல்லாத் துணைகளையும் விரைந்து பயன்படுத்துகிருர். சிந்தித்துப் படிக்கும் எண்ணப் போக்கை மேற் கொள்ளத் தவறியவரால் பொதுவாகப் பொருளைப் புரிந்துகொள்ள இயலாது. சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும் பொருளை உட் கொள்வதிலும் பிழை இல்லாமல் விளங்குவது படிப்பவரின் மனநிலை, அறிவின் அளவு, எண்ணப்போக்கு விருப்பு வெறுப்புகள் ஆகியவற்றையும் பொறுத் திருக்கிறது. கவனமாகப் படிக்கும் பயிற்சியை மாணவர்கட்கு அளிக்காவிடின் பெரும் தவறுகள் நிகழ்ந்துவிடுகின்றன.

சொற்களின் பொருள்களைப் பொருத்திக் கருத்துக்களாக உருவாக்கல்

படிக்கையில் பல தொடர்புகள் எழுப்பப்படும்போது, அவை ஒன்ருக இணைக்கப்பட்டு ஆசிரியர் அப்பகுதியை எழுதும்போது அவர் மனத்தில் கொண்டிருந்த கருத்துக்கள் எவையோ அவை வாசிப்பவர் உள்ளத்திலும் உருவாகின்றன. இந்த முறையின் இயல்பு படம் 3இல் விளக்கப்பட்டுள்ளது.

"நமது கிராமத்துக் கிணற்று நீர் குடிப்பதற்கு நன்ருக உள்ளது". இச் சொற்ருெடரின் முதலிரண்டு சொற்களைப் படிக்கும்போது, பலவகையான தொடர்புகள் எழுப்பப்படுகின்றன. மூன்ருவது நான்காவது, ஐந்தாவது, ஆருவது சொற்கள் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படும் போது, முதல் இரு சொற்களின் பொருள்கள் வரையறுக்கப்பட்டு உறுதி செய்யப்படுகின் றன. இப்படி உறுதி செய்யப்பட்ட பொருள், அவர் அச்சொற்ருெடரை இறுதி வரை படித்துச் செல்லும்போது, அவர் உள்ளத்தில் நிலை நிறுத்தப்படு கின்றது. "குடிப்பதற்கு நன்ருக உள்ளது" என்ற சொற்களை அவர் அடை

யாளம் கண்டுகொள்ளும்போது, முன்னரே உணர்ந்த பொருள் மேலும் விரிவடைந்து தெளிவாகிறது. கடைசியில் அவர் உணரும் கருத்து தனித் தனிச் சொற்களின் பொருள்களை இணைத்து முழுமையாக உருவாக்கப்பட்டதாகும்.



படம் 3.

தனித்தனியான சொற்களின் பொருள்களை இணைத்து ஒரு முழுக்கருத்தை உருவாக்கல்.

முதலில் உண்டாகும் தொடர்ச்சிகள் எப்பொழுதும் ஆசிரியர் உணர்த்த விரும்பிய கருத்துக்களாகவே இருக்கும் என்று கூற இயலாது. எடுத்துக்காட்டாக, 'நமது கிராமத்து' என்று தொடரைப் படிக்கையில் படிப்பவர் மனதில் எத்தனையோ வகைக் கிராமத்தோற்றங்கள் படமாக எழும்பி இருக்கலாம். இதனால் 'கிணற்று நீர்' என்பதை அவர் படித்தவுடனேயே, தம்முடைய முந்திய எண்ணத்தை மீண்டும் பரிசீலனை செய்ய வேண்டியவர் ஆகிறார். தாம் படிக்கும் முற்றுத் தொடர் உணர்த்தும் பொருளைப்பற்றிய தமது எண்ணப்போக்கையே அவர் மறுபரிசீலனை செய்ய வேண்டி ஏற்படுகிறது. எனவே, ஒரு முற்றுத் தொடரின் பொருளை உணர்வது என்பது ஒருவகை எண்ணும் முறை ஆகும். சரியானபொருளைத் தேடும் முயற்சி தொடர்கையில், அந்த எண்ணும் முறையில் நினைவு கூர்தல், ஏற்றுக் கொள்ளல், அகற்றல், ஒழுங்காக்கல் ஆகியவை நிகழலாம். பிறர் துணையைக் கொண்டு சிந்தித்துப் படிக்கும் எண்ணப்போக்கை ஊக்கப்படுத்துவது, படிக்கும் பகுதிகள் உணர்த்தக்கூடிய பல்வேறு பொருள்களைப் பற்றி வினவுவது ஆகிய இந்த விதமான பிறர் துணையைக் கொண்டு பெரும்பான்மையான மாணவர்கள் நன்மை பெறுகிறார்கள்.

ஒருவர் படித்துக்கொண்டே போகும்போது, பழக்கமில்லாத சொற்கள் எதிர்ப்படுகின்றன. அச்சொற்கள் அமைந்துள்ள இடத்தை ஆராய்வதன் மூலமோ அச்சொற்களில் உள்ள குறிப்பிட்ட பகுதிகளின் பொருள்களை ஏற்கெனவே அறிந்துள்ள அறிவின் மூலமோ, ஆசிரியர்தரும் விளக்கங்கள், எடுத்துக்காட்டுகள் ஆகியவற்றின் மூலமோ அப்புதிய சொற்களின் பொருள்களை ஊகித்து உணரலாம். காலப்போக்கில், மாணவர் ஓர் அகராதியைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் முறைகளைக் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும். ஒருவர் புதிய சொற்களையும், கருத்துக்களையும் கொண்ட பகுதியை அல்லது அவரது அனுபவ எல்லைக்கு அப்பாற்பட்ட பொருள்களையும், செயல்களையும் பற்றிக்

கூறும் பகுதியைப் படிக்கும்போது, அவர் அடிக்கடி உண்மையான இடர்ப் பாடுகளை அனுபவிக்கிறார். படிக்கக் கற்பிக்கும் சிறந்த பயிற்சி இத்தகைய இடர்ப்பாடுகளை எல்லாம் எதிர்பார்த்து, அவற்றை விலக்கிக் கொள்ளும் முறைகளை மாணவர்க்கு விளக்கித் துணை செய்கிறது.

கருத்துக்களைத் தொடர்பு படுத்துவதும், ஒழுங்கு செய்வதும்

நன்ருகப் படிப்பவர் சொற்களுக்கு ஏற்ற பொருளைக் கொண்டு வந்து சேர்ப்பது, அவைகளை இணைத்துத் தொடர்புடைய கருத்து வரிசைகளாக்கு வது ஆகியவற்றைச் செய்வது தவிர வேறு பலவும் செய்கிருர். அவர் தாம் படிக்கும் முழுப்பகுதிக்கு ஏற்றவாறு, முற்றுத் தொடர்கள், பத்திகள் ஆகிய வற்றின் பொருளையும் உணர்கிருர்; அவற்றின் ஒப்புச் சிறப்புக்களையும் புரிந்து கொள்ளுகிருர். இறுதியாக, அவர் தாம் படிப்பதை எழுதிய ஆசிரியருடைய கருத்துக்களின் அமைப்பைப் பின்பற்றி முன்னுரைகள், கருத்தோட்டங்கள், முடிவுகள் ஆகியவற்றைப் பிரித்தறிகிருர்.

தொடக்கத்திலிருந்து மாணவர்கள் கருத்துக்களின் வரிசை முறையை யும் அமைப்பையும் அறிந்துகொள்ளக் கற்பிக்கப்படவேண்டும். உதாரண மாகத் தொடக்கம், இடைப்பகுதி, முடிவு ஆகியவற்றைப் பெற்றுள்ள மிக மிக எளிய கதை ஒன்றைப் படிப்பது குழந்தைகளிடையே அத்தகைய பயிற் சியை அளிக்க மிகச் சிறந்த வாய்ப்பினைத் தருகிறது. தேங்கியுள்ள குளம் குட்டைகளிலிருந்து நீரைப்பருகுவதால் ஏற்படும் ஆபத்துக்கள், தூய்மை யான குடி நீரைப் பெறுவதற்கு மேற்கொள்ள வேண்டிய வழி வகைகள் ஆகியவற்றை விவரிக்கின்ற சுருங்கிய நன்ருக அமைந்துள்ள பகுதியைப் போன்றவற்றைப் படிப்பது முதியோர்களுக்கிடையிலும் அத்தகைய பயிற் சியை அளிக்க மிகச் சிறந்த வாய்ப்பினைத் தருகிறது.

போதிய வேகத்துடன் படித்தல்

பல மாணவர்கள், தாம் முன்னமே பயிற்சி பெற்றிருக்கிற காரணத் தால், படிக்கும்போது, உரத்துப் படிப்பதைவிட மிகவேகமாகப் படிக்கும் பகுதிகளின் நேர்ப்பொருள்களை உணரக் கற்றுக் கொள்ளுகிருர்கள். இதற் குக் காரணம், அவர்கள் ஒரு முறை பார்த்தவுடனேயே சொற்களை எல்லாம்- பெரும்பாலும் இரண்டு அல்லது மூன்று சொற்கள் சேர்ந்த தொகுதிகளை- அடையாளம் கண்டுகொண்டு, அவை குறிக்கின்ற கருத்துக்களை உணர்ந்து விடுவதே ஆகும். இன்னும் எளிய பகுதியை அவர்கள் படிக்க வாய்ப்பு ஏற்பட்டால், படிப்பதன் பொருளை அவர்கள் இன்னும் வேகமாகப் புரிந்து கொள்ளுகிருர்கள்; அதாவது ஒவ்வொரு கண் நிலைப்பிலும் அவர்கள் அதிகச் சொல் தொகுதிகளை அடையாளம் கண்டு கொண்டு, வரிகளின் மேல் கண்களை விரைந்து செலுத்துகிருர்கள். இன்றியமையாதபோது மட்டுமே, கண்களைப் பின்னேக்கி அசைக்கிருர்கள். இந்த நிலையில், படிக்கும் வேகத் தின்மீது இன்னும் கவனம் செலுத்த வேண்டிய அவசியம் இல்லை. துரதிர்ஷ்ட வசமாகப் பல குழந்தைகளும், முதியவரும் நிறைய பயிற்சியும் துணையும் இல்லாமல், எளிதாகவும் விரைவாகவும் படிக்கும் பழக்கத்தைப் பெற முடியாதவராக உள்ளனர். சிலர் இயல்பிலேயே மெதுவாகக் கற்கின்றவராக இருக்கலாம்; மற்றவர்கள், தாம் விரைந்து படிக்கக்கூடிய தன்மையைப் பெற முடியும் என்றாலும், அக்கரை இல்லாததாலோ, தாம் அறிந்துள்ள சொல் தொகுதி சிறியதாக இருப்பதாலோ, அனுபவக் குறைவாலோ, மிக மெதுவா கவே படித்துக் கொண்டிருக்கின்றனர். இத்தகைய இடர்ப்பாடுகளைப் போக்கிக் கொள்ள உறுதியான முயற்சிகள் எடுத்துக் கொள்ளப்பட

வேண்டும். மேலும், படிக்கும் வேகத்தை மிகுதியாக்குவதற்கு ஒரு சிறந்த வழி, படிப்பவரை உண்மையில் கவரக்கூடிய எளிய பகுதியைக் கொடுத்துப் படிக்கச் செய்வது. துர்அதிர்ஷ்டவசமாகப் பல நாடுகளில் சிறு குழந்தைகளுக்காக உள்ள எளிய நூல்களும், பாடத்தொகுப்புக்களும் எண்ணிக்கையில் குறைவாக உள்ளன. முதியோர்கள் படிப்பதற்கு ஏற்றவாறு எளிய நூல்களோ, அநேகமாக இல்லை என்றே சொல்லிவிடலாம். அத்தகைய நூல்கள் கிடைக்கும் வரை, எப்பொழுதும் ஒரு புதிய நோக்கத்தை மனதில் வைத்துக் கொண்டு ஆசிரியர்கள் ஏற்கெனவே படிக்கப்பட்ட பாடத் தொகுப்புக்களையே மீண்டும் மீண்டும் படிப்பதற்கு ஊக்கமூட்ட வேண்டும்.

தொடர்புடைப் பொருள்கள்

செம்மையாகப் படிக்கும் ஒருவர் தாம் படிக்கும் ஒரு பகுதியின் நேர்ப் பொருளை அறிவதோடு, நேரடிப் பொருளைத் தெளிவாக்குகின்ற அல்லது மிகுதியாக்குகின்ற தொடர்புடைப் பொருளையும் அறிகிறார். இது அவர் அறிந்த எல்லாவற்றையும் உட்கொண்டது. அத்தகைய அறிவு நேரடியான அநுபவத்தின் வாயிலாகவும், விரிந்த கல்வியின் வாயிலாகவும், மற்றவர்களிடமிருந்து கேட்பதன் வாயிலாகவும் பெற்றிருக்கப்படக்கூடும்.

முதியோர் குழுவொன்று கீழ்க்கண்ட அறிக்கையை விளம்பரப் பலகையில் படித்திருப்பதாகக் கருதுவோம் : ''நமது கிராமத்துக் கிணற்று நீரில் பாக்டீரியாக் கிருமிகள் உள்ளன என்று டாக்டர் பிரௌன் கண்டு பிடித்திருக்கிறார்.'' அதற்கு முந்திய இரவு டாக்டர் பிரௌன் பேசிய பேச்சொன்றைச் சில முதியோர் கேட்டுள்ளனர். மற்றவர்கள் கேட்கவில்லை. அறிக்கையைப் படித்த எல்லோரும் அதன் நேர்ப்பொருளை அறிந்தார்கள்; ஆனால் அவர்களது முந்தைய அநுபவத்திற்கேற்ப அவர்கள் அவ்வறிக்கையின் முக்கியத்துவத்தை வெவ்வேறு வகையில் உணர்ந்தனர். ஏற்கெனவே டாக்டர் பிரௌன் பேச்சைக் கேட்டவர்கள், தாம் படித்த முற்றுத் தொடரின் நேர்ப் பொருளை அறிந்ததோடு, வேறு பல உண்மைகளையும் நினைவு கூர்ந்தார்கள். அவ்வுண்மைகள் அவர்கள் அறிந்து கொண்ட நேர்ப் பொருளை மேலும் விரிவாக்கின. உதாரணமாகத் தம் வட்டாரத்தில் நோய்கள் பரவிக்கொண்டிருந்தன என்பதையும், குடி தண்ணீர் தூய்மையற்றிருந்ததால்தான் அப்படி நோய்கள் பரவின என்பதையும், பாக்டீரியாக் கிருமிகள் கிணற்று நீரில் உள்ளனவா என்று ஆராய டாக்டர் பிரௌன் நியமிக்கப்பட்டார் என்பதையும், கிணற்று நீரில் கிருமிகள் உள்ளன என அவர் கண்டறிந்ததால் அக்கிணற்று நீரை அவர்கள் பருகக் கூடாது என்பதையும் அவர்கள் அறிவார்கள். மற்றவர்கள் இவ்வளவு விரிவாக அவ்வறிக்கையை அறிந்துகொள்ள முடியாது. இவ்வுதாரணம், தொடர்புடைப் பொருள்கள் ஒரு பகுதியின் பொருளை அறியும் ஒருவரது அறிவை மிகுதிப்படுத்துகின்றன என்ற உண்மையை உறுதிப்படுத்துகிறது.

துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, தொடக்கப்பள்ளிகளிலோ, எழுத்தறிவு வகுப்புக்களிலோ தொடர்புடைய பொருள்களைக் குறித்துக் கவனம் செலுத்துவதே இல்லை. படிக்கப்படும் ஒரு பகுதி படிப்பவரின் அனுபவ எல்லைக்கு உட்பட்ட பொருள்கள் அல்லது செயல்களைப் பற்றியதாக இருந்தால், கவனமாகத் தயாரிக்கப்பட்ட சில வினாக்கள் மூலமாகத் தொடர்புடைக் கருத்துக்களை எழுப்பலாம். உதாரணமாக மற்ற நாடுகளில் வாழும் குழந்தைகளைப் பற்றி மாணவர்கள் படித்துக்கொண்டிருந்தால், நமது விளையாட்டுக்கள் விளையாட்டுச் செயல்கள் ஆகியவற்றிற்கும், மற்ற நாட்டுக் குழந்தைகளுடைய

விளையாட்டுகள் விளையாட்டுச் செயல்கள் ஆகியவற்றுக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமைகள் என்ன? வேற்றுமைகள் என்ன? என்ற கேள்விகள் கேட்கப்படலாம். பொதுவாக இத்தகைய கேள்விகள் பல தொடர்புடை அனுபவங்களை நினைவு கூரத் தூண்டுகின்றன. இந்த அனுபவங்கள் மற்ற நாட்டு குழந்தைகளின் விளையாட்டுச் செயல்களின் இயல்புகளை அறிய மிகவும் துணை செய்யும்.

ஒரு பகுதியைப் படிப்பதற்கு முன்பாக நேரிடையான அனுபவம் ஏற்பட்டிருக்க வேண்டும் அல்லது அவ்வனுபவத்தை மறைமுகமாக ஏற்படுத்தப் பேசும் படக்கருவிகளைப் பயன்படுத்தியிருக்க வேண்டும். முதியோர் வகுப்புக்களில் சில சமயம் ஒரு படம் திரையிடப்பட்டு அதைப்பற்றிய பேச்சு நடக்கிறது. பிறகு உடல் நிலை அல்லது வேளாண்மை பற்றிய வெளியீடு படிக்கப்படுகிறது. படங்கள், செய்துகாட்டல், நேரில் சென்று காணல் ஆகியவையும் பயனுள்ளவையாக இருக்கும். கேட்கப்படும் கேள்விகள் எல்லாம் இவ்வகையில் கற்றுக் கொள்ளப்பட்ட உண்மைகளையும், படிக்கும் பகுதியில் உள்ள உண்மைகளையும் தொடர்பு படுத்தும் வகையில் இருக்கவேண்டும். படித்தபின் படித்ததைப் பற்றிய விவாதத்தில் வகுப்பு ஈடுபடவேண்டும்.

குறிப்புப் பொருள்

நன்றாகப் படிக்கக் கூடிய ஒருவர் தாம் படிக்கும் ஒரு பகுதியின் நேர்ப் பொருளை உணர்ந்து, அந்நேர்ப் பொருளோடு தொடர்புடைய வேறுபொருள்களை நினைக்கும் போது, அப்பகுதியின் உள்ளடங்கியுள்ள குறிப்புப் பொருளையும் அவர் தேடுகிறார். அதாவது வாசிக்கும் பகுதியைப் படித்தவுடனே புரியும்படி விளக்கமாகக் கூறப்படாமல் ஊகித்தறியக்கூடிய முறையில் மறைந்துகிடக்கக்கூடிய பொருளையும் அறிய முயற்சி செய்கிறார். உதாரணமாகக் குழந்தைகள் ஒரு கதையைப் படிக்கும்போது அதில் வரும் ஒரு பாத்திரம் சொல்வதைக் கொண்டும், செய்வதைக் கொண்டும் அப்பாத்திரம் எப்படிப்பட்டது என்பதை ஊகித்தறிகிறார்கள். ஒரு நாட்டைப் பற்றிய வருணனையைப் படிக்கும்போது, அந்நாட்டில் உள்ள தாவரவகை, பயிர்கள், மக்களுடைய வீடுகள், அவர்கள் உடுத்தும் முறை ஆகியவற்றிலிருந்து அந்நாட்டின் தட்பவெப்ப நிலையை ஊகித்தறிகிறார்கள், முதியோர்கள் செய்தித் தாட்களில் தேர்தலுக்கு நிற்கும் ஒருவரைப்பற்றிக் கூறப்பட்டுள்ளவைகளிலிருந்து ஊகித்துணர்ந்து, பொறுப்பேற்று வேலைசெய்ய அவரைத் தெரிந்தெடுக்கிறார்கள். தூய்மை, சுகாதாரம் பற்றிய ஒரு வெளியீட்டில் படித்த உண்மைகளிலிருந்து தமது வட்டாரத்தின் சுகாதார நிலைகளை மேம்படுத்துவது அவசியம் என்பதை அவர்கள் கண்டு பிடிக்கலாம்.

ஒருவர் படிக்கும் போதே ஊகித்து உணர்வதற்குத் தேவையான எண்ணப் போக்குகளும், திறன்களும் தாமாகவே வளர்ந்து விடுவதில்லை. கவனமாகத் திட்டமிட்டு இவற்றை வளர்த்துக் கொள்ளக்கூடிய பாடத்தைத் தயாரிக்கும் போது, படிக்கப்பட இருக்கும் அப்பகுதியில் ஊகித்தறியக் கூடிய மறைந்த பொருள் ஏதேனும் இருக்கிறதா என்று ஆசிரியர்கள் ஆய்ந்தறிய வேண்டும். அம்மறைபொருள்களைப் படிப்பவரைத் தேடச் செய்ய ஓரிரண்டு வினக்கள் கேட்டால் போதும். படிப்புக்குப் பின் நிகழும் விவாதத்தின் போது, படித்தவர்கள் தாம் ஊகித்தறிந்தவைகளைக் கூறவேண்டும். அப்பகுதியில் அவர்கள் ஊகித்தறிவதற்குக் காரணமாக இருந்த செய்திகளையும் அவர்கள் எடுத்துரைக்கவேண்டும். இந்தச் செய்திகளிலிருந்து அவர்கள் ஊகித்தறிந்தவைகள் செல்லத்தக்கவைகளா என்பதை முடிவு செய்ய வகுப்

யில் ஆராய்ச்சி நடைபெற வேண்டும். இத்தகைய செயல்களின் வாயிலாகத் தாம் படிக்கும் பகுதிகளில் ஊகித்தறியக்கூடிய பொருள்கள் உள்ளன என்பதைப் படிப்பவர் அறிகிறார். இத்தகைய பயிற்சி, எதையும் எச்சரிக்கையோடு சிந்தித்து ஊகித்தறியும் வழக்கத்தை வளர்க்கிறது.

அறிந்த கருத்துக்களை மனதிற் கொண்டு நடத்தல்

நன்கு படிக்கக்கூடிய ஒருவர் ஒரு பகுதியின் பொருளை அறியும்போது அதைப்பற்றிச் சிந்திக்கிறார். தாம் படித்தறிந்த கருத்துக்கள் அவருக்கு வேடிக்கையாகத் தோன்றலாம், அக்கருத்துக்களினால் அவர் கவரப்படலாம் அல்லது அவர் எழுச்சியுறலாம்; அக்கருத்துக்களைத் தாமறிந்தவைகளோடு ஒப்பிட்டுப் பார்த்து, அவைகளைக் கொள்ளலாம், அல்லது தள்ளலாம். தாம் படித்த பகுதியை எழுதிய ஆசிரியர் ஒரு சார்பான கருத்துடன் எழுதியுள்ளார் என்றறிந்து மேலும் தொடர்ந்து படிக்க மறுத்துவிடலாம். இம்முறைகளாலும், மற்ற முறைகளாலும் நன்றாகப் படிக்கக் கூடிய ஒருவர் தம்மைப் பொறுத்தவரையில் படித்தல் என்பது சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வது, அவற்றின் நேர்ப்பொருளையும் மறை பொருளையும் உணர்வது ஆகியவற்றைவிட மேன்மையான நோக்கமுடையது என்பதைக் குறிப்பிடுகிறார்.

உளநூலாசிரியர்கள் அடிக்கடி குறிப்பிட்டுள்ளது போன்று, பெரும்பாலும் வளர்ச்சியைத் தருபவை படித்தலின் மூலம் பெறும் கருத்துக்கள் அல்ல; அக்கருத்துக்களைப் படிப்பவர் எப்படி ஏற்றுச் செயலாற்றுகின்றார் என்பதே ஆகும். படிக்கும் போதே சிந்தனையுடன் ஆராயும் பழக்கத்தைப் பெற்றுவிட்டால், அவர் பெரும்பாலும் தாம் படித்த கருத்துக்களைக் கண்மூடித்தனமாகப் பின்பற்ற மாட்டார். இவ்விதமாக, வாசிக்கும் கருத்துக்களை ஏற்று நடப்பதற்கு முன், அவைகளின் துல்லியம், தகுதி, ஆகியவைகளைப் பற்றி ஆராய்வார். ஆராயும் திறனும், தன்நம்பிக்கையும், உள்ள படிக்கும் பரம்பரையை வளரச்செய்யப் பயிற்சி மிக அவசியமாகும். அச்சடித்த சொற்களில் மக்கள் ஆழ்ந்த நம்பிக்கை கொண்டுள்ளனர்; அவர்கள் தாம் படிப்பவற்றைச் சிந்தனையோடு ஆராயாவிட்டால், விளம்பர வலைகளுக்குள் சிக்கிக் கொள்வார்கள்.

ஆராய்ச்சியோடு படிப்பதற்கு முதற்கண் தேவைப்படுவது கேள்வி கேட்கும் எண்ணப்போக்காகும். இத்தகைய எண்ணப்போக்கை வளர்க்க ஆசிரியர் பல வினாக்களை எழுப்பலாம். படிப்பவர் குறிப்பிட்ட பகுதியைப் படிக்கும் போது அவ்வினாக்களைத் தம் மனத்தில் இருத்திக் கொள்ள வேண்டும். இரண்டாவது தேவை சிறந்த முடிவுகளைச் செய்வதற்குப் போதுமான பின்னணி அறிவுநிலையாகும். சில சமயம் படித்தல் தொடங்குமுன்பே போதிய அறிவு நிலையை வளர்த்திருக்கவேண்டும். மாணவர்கள் தாம் படித்தவற்றை ஆராயும் போது கற்பனை முடிவுகளையும், விருப்பு வெறுப்புகளையும் பயன் படுத்துகிறார்கள். அவசியமானால் புதிய உண்மைகள், அநுபவம் இவற்றின் துணைகொண்டு, இந்த முதல் ஆய்வுகளைத் திருத்துவது ஆசிரியரது பொறுப்பாகும்.

சுருங்கக்கூறின், நன்கு படித்தவர், தாம் படித்ததை எழுதிய ஆசிரியர் கூறியுள்ளவற்றை முற்றும் அறிந்துவிட்டோமா என்பதை உறுதிப்படுத்திக் கொள்கிறார். இதனால் மறுபடியும் கவனமாகப்படித்து ஆராயும் வழக்கம் ஏற்படுகிறது. ஒருவர் தாம் படிக்கும் பகுதியில் உள்ள முடிவுகளையும் கருத்துக்களையும் ஆராய்கிறபோது, இறுதியாகத் தாம் அடையும் முடிவுகளின்

தாராதரத்தைப் பரிசீலனை செய்கிறார். செம்மையாகத் திட்டமிடப்பட்ட படிக்கும் திட்டங்கள், தெரிந்து கொள்ள வேண்டும் என்ற எண்ணப் போக்கை வளர்த்துத் தேவையான பின்னணி சூழ்நிலை உண்டாகத் துணைசெய்கின்றன. இதன்றிப் படிக்கும் பொருள், நடத்தை ஆகியவற்றைத் தொடர்பு படுத்தும் மேற்கூறியவற்றிற்கு அப்பால், படித்த பொருளின் இயல்பைச் சுவைத்து முடிவு செய்கின்ற சுவை உணர்வுத்திறன்களும் உள்ளன.

படித்தவற்றின் துணையால் எண்ணங்களையும், நடத்தையையும் மாற்றிக்கொள்ளல்

நன்கு படிக்கும் ஒருவர் ஒரு பகுதியை விளங்கிக் கொள்ளும்போது, புதியகருத்துக்களின் துணையால் ஏற்கெனவே உள்ள தமது கருத்துக் குவியலை ஆராய்கிறார். இவ்வாராய்ச்சி செம்மையாகச் செய்யப்பட்டால் புதிய அல்லது தெளிவான அறிவையும், விரிவான அக்கறையையும் பெறுவதோடு இன்னும் அதிகமாகப் பகுத்தறிவு எண்ணப்போக்கையும் தழுவிக்கொள்கிறார். அடுத்தாற்போல் இப்பண்புகள் அவரது நடத்தையில் செல்வாக்கு வகித்து அவர் தம்முடைய வாழ்க்கைப் பிரச்சனைகளை அறிவுக்கூர்மையுடன் வழி வகுத்துச் சமாளிக்க அவருக்குத் துணை செய்கின்றன.

படிப்பதைப் பயனுள்ள படிப்பாகச் செய்யப் பல வழிகள் பயன் படுத்தப்படலாம். உதாரணமாகச் சில குழந்தைகள் திட்டமிட்டு நல்ல முறையில் ஆசிரியர் வழிப்படுத்தியதன் விளைவாக ஒரு கதையைப் படித்துக் கொண்டு இருந்தனர். அக்கதை, ஒரு பள்ளியில் படிக்கும் மாணவர்கள், அப்பள்ளியில் வந்து சேரும் ஒரு புதிய மாணவி மாணவர்கள் தன்னை அன்புடன் வரவேற்கிறார்கள் என்று உணரும் முறையில் எப்படி நடந்து கொள்வது என்பது பற்றியது. அக்கதை படித்து முடித்த பின் தொடர்ந்த விவாதத்தில், மூன்று நிலைகள் பின்பற்றப்பட்டன; வரவேற்கப் பட்ட புதிய மாணவியின் மனதில், பள்ளிமாணவரின் வரவேற்பு எத்தகைய எண்ணவிளைவுகளை உண்டாக்கியது என்பதை வகுப்பு எடுத்துக்காட்டியது. தமது பள்ளியில் இதற்கு முன் ஒரு புதிய மாணவர் நுழைந்த போது நிகழ்ந்தவைகளை அவர்கள் எண்ணிப்பார்த்து அதைப்பற்றி விமரிசனம் செய்தார்கள், இறுதியாக, நண்பர்கட்கிடையேதான் நாம் இருக்கிறோம் என்று புதிதாகப் பள்ளியில் சேரும் மாணவர் எண்ணுவதற்கு, எதிர்காலத்தில் என்னென்ன திட்டங்களைக் கடைப்பிடிக்க வேண்டும் என்பதைப் பற்றி ஆலோசனை செய்தனர். அது போன்றே முதியோரையும் அவர்கள் படிக்கும் படிப்புக்கும், வேளாண்மையில் முன்னேறிய வழிகள், குழந்தை வளர்ப்பு இன்னும் உடனடிப் பிரச்சனையாக உள்ளவை ஆகியவற்றுக்கும் இடையே உள்ள தொடர்பைக் காண ஆசிரியர்கள் ஊக்கப்படுத்த வேண்டும்.

நாம் சற்றுமுன் படித்த உண்மைகள் எந்த அளவுக்கு நேற்று கண்ட முடிவுகளை மாற்றிக் கொள்ளவேண்டும் என்றோ அல்லது நமது பயிற்சிக்களத் திட்டங்களை மாற்றிக்கொள்ள வேண்டும் என்றோ உணர்த்துகிறது என்பது போன்ற கேள்விகளை எழுப்பும் ஆசிரியர்களால்தான், படிக்கும் போது படிப்பவர் உள்ளத்தில் சிறந்த எண்ணப்போக்குகளும் பழக்கங்களும் உண்டாக்கப்படுகின்றன. இத்தகைய பயிற்சி அறிவை வளர்த்துத் தெளிவு பெறச் செய்வதோடு, பகுத்தறியும் எண்ணப்போக்கையும் வளர்க்கிறது.

படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் ஏற்படும் வளர்ச்சியில் செல்வாக்கு வகிக்கும் தனிப்பட்டோரின் பண்புகள்

இத்துறையில் விஞ்ஞான முறையில் செய்த ஆராய்ச்சிகளில் பெரும்

பாலானவை குழந்தைகளிடையே செய்யப்பட்டுள்ளன. ஆனால் முதியோர் நிலையில் அவ்வாராய்ச்சிகளைப் பயன்படுத்துவதும் ஆலோசிக்கப்படும். ஆகவே, வயது என்னும் மிக முக்கியமான பண்பு, படிப்பதற்கு வேண்டிய மற்றக் குணங்களில் ஒவ்வொன்றோடும் தொடர்பு படுத்தி ஆராயப்படும்.

மன வன்மை

எந்த வயது நிலையை எடுத்துக் கொண்டாலும், அதில் குழந்தைகளின் மன வல்லமைகள் வேறுபடுகின்றன. படிக்கும் சோதனைகளில் பெற்ற மதிப்பெண்களையும் மனச்சோதனைகளில் பெற்ற மதிப்பெண்களையும் ஒன்றற்கொன்று இனமாக்கிப் பார்த்தபோது, அந்தக் கூட்டுறவின் குணிதங்கள் உயர்ந்தே 0.35-க்கும், 0.70-க்கும் இடையில் இருக்கின்றன. உண்மையில், இதுவரை ஆராயப்பட்ட மற்ற எந்த உண்மையோடும் இருப்பதைவிடப் படிக்கும் வளர்ச்சியோடு மனவல்லமை மிகவுயர்வாகக் கூட்டுறவு கொள்கிறது.

ஆகவே, கற்பிக்கும்போது குழந்தைகளுடைய மனவல்லமையில் வேறுபாடுகள் நிலவுவது இயல்பு ஆதலால், கற்பிப்பதில் மாணவர்களுடைய திறமைகளின் வேறுபாட்டிற்கு ஏற்ற வழி வகைகளைச் செய்யவேண்டும். பிரேசில் நாட்டுப் பள்ளிகள் எல்லாம் மாணவர் வேறுபாடுகள் நிமித்தம் கடும் பிரச்சனைகளை எதிர் நோக்கின என்பதை அறிந்த டாக்டர் லாரென்ஸோ ஃபில்ஹோ என்பவர் சில சோதனைகளைத் தயாரித்தார். படிக்கக் கற்றலில் வெற்றியடைய இன்றியமையாத சில மனவல்லமைகளை அளவிடுவதே இச் சோதனைகளின் நோக்கம். பள்ளியில் நுழையும் மாணவர்கட்கு இச் சோதனைகள் தரப்பட்டன. பின்பு, மாணவர்கள் தலைமாணவர், இடைமாணவர், கடை மாணவர் என்று முத்தொகுதிகளாகப் பிரிக்கப்பட்டனர். இம்முத்தொகுதி மாணவர்களின் தேவைகளுக்கும் படிக்கும் வேகத்திற்கும் ஏற்றவாறு படிக்கக்கற்பிப்பதில் சில மாறுதல்கள் கைக்கொள்ளப்பட்டன. இதனால் ஆண்டிறுதியில் தேர்வுகள் நடைபெற்றபோது 80% மாணவர்கள் தேர்ச்சிபெறத் தேவையான மதிப்பெண்களைப் பெற்றனர். அதற்கு முந்திய ஆண்டில் 50% மாணவரே தேர்ச்சி பெற்றிருந்தனர். அடுத்த ஆண்டில் கற்கும் வல்லமையில் மாணவரிடையே காணப்பட்ட வேறுபாடுகளுக்கு ஏற்பப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் எவ்வித மாறுதல்களும் செய்யப்படவில்லை. இதன் விளைவாகத் தேறிய மாணவர்தொகை மீண்டும் 50% ஆக விழுந்துவிட்டது. இரண்டாண்டு கழித்து இச்சோதனை மீண்டும் கையாளப்பட்டபோது தேறிய மாணவர் தொகை மீண்டும் 80% ஆக உயர்ந்தது.

பல் வேறு நாடுகளில் நிகழ்ந்த ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து கீழ்க்காணும் முடிவுகள் கிடைத்துள்ளன. (அ) ஒவ்வொரு வயது நிலையிலும் குழந்தைகள் படிக்கக் கற்கும் திறமையில் மிகவும் வேறுபடுகிறார்கள். (ஆ) குழந்தைகள் பள்ளியில் நுழையும் போதே அவர்களைக் கவனமாக ஆராயவேண்டும். ஆராய்ந்து அவர்களின் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு படிக்கக் கற்பிக்கும் திட்டங்களில் மாறுதல்கள் செய்யப்பட வேண்டும். மிகமெதுவாகக் கற்றுக் கொள்ளும் குழந்தைகள், படிப்பதற்கு நிறை ஊக்கத்தையும், பள்ளிச் செயல்களுக்கு ஏற்பத் தம்மை மாற்றிக் கொள்ளும் திறமைகளையும் பெறுகின்றவரை அவர்கட்குப் படிக்கக் கற்பிக்காமல் காலம் கடத்துவதே பெரும்பாலும் விரும்பத்தக்கதாகும். குழந்தைகளின் முன்னேற்றம் பள்ளி ஆராய்ச்சி அவ்வப்போது செய்யப்பட வேண்டும். மாணவரின் தேவைகளில் ஏற்படும்

மாற்றங்களுக்கு ஏற்றவாறு படிக்கக் கற்பிப்பதின் தன்மையும் அளவும் மாற்றி அமைக்கப்படவேண்டும். இடைப்பட்ட மாணவர்களின் தேவைக ளுக்கு ஏற்றவாறு படிக்கக் கற்பிப்பதை அமைத்துக்கொண்டால் கற்றுக் கொள்வதில் மந்தமாணவர்கள் ஊக்கமிழந்து பள்ளியைவிட்டுப் பெரும் பாலும் விலகிவிடுவர். முதல்தரமான மாணவர்களோடு, பள்ளிப் படிப்பில் பெரும்பாலும் உள்ள ஊக்கத்தை முற்றிலும் இழந்துவிடுவர். அப்படி இழக்காவிட்டாலும், மிகக் குறைந்த முயற்சியுடன் அல்லது முயற்சி இல்லாமலேயே வகுப்பில் நடப்பதைக் கற்றுக்கொள்வார்கள். ஆகையால் வேகமாக முன்னேறக்கூடிய அவர்கள் மிக மெதுவாக முன்னேறுகின்றனர்.

எழுத்தறிவு வகுப்புகளில் சேரும் முதியோர்களில் மிக மிக மந்தமாகக் கற்பவர்கள் தவிர மற்றெல்லோரும் கணிசமான அளவு சுலபமாகப் படிக்கக் கற்பதற்குப் போதிய மனமுதிர்ச்சியைப் பெற்றிருக்கிறார்கள். குறுகிய மன வல்லமை உள்ளவர்களைப் படித்தல் தேவைப்படாத செயல்களின் மூலமே பெரும்பாலும் கல்விபெறச் செய்யவேண்டும். எனினும், அவர்கள் தம்மு டைய பாதுகாவலுக்கும், நல்வாழ்வுக்கும் அவசியமான படிப்புச் செயல்களில் ஈடுபடுவதற்குப் போதுமான அளவு படிப்பதற்குக் கற்றுக்கொள்ள எல்லா வாய்ப்புக்களும் தரப்படவேண்டும். மனவல்லமைகள் வேறுபடும் காரணத் தால், படிக்கக்கூடியவர்கள் அடிக்கடிப் படிக்கக் கற்பிப்பதையொட்டி பல பிரச்சனைகளை உண்டாக்கி விடுகிறார்கள். ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது, சிலர் மிகக் குறுகிய காலத்துக்குள் படிக்கக் கற்கிறார்கள், மற்றவர்கட்கோ மிக நீண்ட காலம்வரை பிறர்துணை தேவையுள்ளது. முதியோருடைய வேறு படும் மன வல்லமைகளுக்கு ஏற்றவாறு எழுத்தறிவிக்கும் வேலையை மாற்றி அமைத்துக் கொள்வது உடனடியாகச் செய்யவேண்டிய சிக்கல் நிறைந்த பிரச்சனையாகும்.

மற்றொரு முக்கியமான வகையிலும் முதியோர்கள் வேறுபடுகிறார்கள். மிகுந்த மனமுதிர்ச்சியின் காரணமாக அவர்கள் குழந்தைகளைவிட அதிகத் தர்க்கவாதிகளாக இருக்கிறார்கள். தெளிவாக வரையறைசெய்யப்பட்ட முறைகளுக்குள்ளாகவே அவர்கள் மிகவும் திறமையாகக் கற்றுக் கொள்ளுகி றார்கள். எனவே, அவர்களது மனவல்லமையின் உயர்ந்த நிலைக்கு மட்டு மின்றி, அவர்களது மனங்கள் தொழிற்படும் மிகுந்த முதிர்ச்சி நிலைக்கும் ஏற்றவாறு கற்பித்தல் மாற்றி அமைக்கப்பட வேண்டுமென்பது தெளிவு. டாக்டர் லாரென்ஸோ ஃபில்ஹோ, டாக்டர் பிரான்க் லாபாக் போன்ற தலைவர்கள் கற்பிக்கும் திட்டங்களை இப்படி மாற்றி அமைப்பதன் அவசி யத்தை வற்புறுத்தியுள்ளார்கள்.

மொழி ஆட்சி

ஒருவர் பேசுவதை உன்னிப்பாகக் கேட்பவர், பேசுபவரின் மொழியை நன்றாக விளங்கிக் கொள்வதைப்போலப் படிப்பவர் ஒருவர் தாம் படிப்பதை எழுதிய ஆசிரியருடைய மொழியையும் நன்றாக விளங் கிக் கொள்கிறார். படிப்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் செல் வாக்கு வகிக்கும் முக்கியக் குணங்களில் ஒன்று குழந்தைகளின் மொழி ஆட்சித்திறமை என்பது. திறமையாகப் படிப்பதற்கும், மொழி ஆட்சித் திறமையைப் பெறுவதற்கும் உள்ள உறவைப்பற்றிச் செய்யப்பட்ட 37 ஆராய்ச்சிகளின் சுருக்கத்தை ஹில்டெரத் என்பவர் ஒரு கட்டுரையில் தந்துள்ளார். அவர் மேலே கூறிய இரண்டும் மிக நெருங்கிய தொடர் புடையன என்பதை மெய்ப்பிக்கும் சான்றைக் கண்டறிந்தார். உதாரண

மாகச் சொற்களை அடையாளம்கண்டு உச்சரிக்கும் திறன், முற்றுத் தொடர்களின் பொருளை உணர்தல், கருத்துக்கோவைகளைப் பின்பற்றல், வாய்விட்டுப்படித்தல் ஆகியவற்றில் ஒரு குழந்தைக்குள்ள திறமைகள் யாவற்றிலும் அக்குழந்தையின் மொழியாட்சித்திறன் செல்வாக்கு வகிக்கின்றது. தான் படிப்பதை அறிந்துகொள்ள முடியாத நிலையில் உள்ள ஒரு குழந்தை அதே பகுதியைப் பிறர் படித்துக்காட்டும் போதும் அப்பகுதியை அறிந்து கொள்ளத் தவறுகிறது என்பதை ஹார்ன் என்பவரும் அவருடைய சகாக்களும் கண்டறிந்தனர். ஒரு குழந்தையின் மொழியாட்சித் திறன் வளர வளரப் படிப்பதைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றலும், அக் குழந்தைக்கு வளர்ந்து கொண்டேபோகிறது. எண்ணிறந்த ஆட்களை ஆராய்ந்த பிறகு, எழுதப்பட்டுள்ள மொழியை விளங்கிக் கொள்ளத் திறமையின்மையே, படிப்பதில் உண்டான பல தோல்விகளுக்கும் காரணம் என்று அவர்கள் கண்டறிந்தனர்.

இதைப் போக்கக் குறைந்தது மூன்று வழிகளாவது இன்று கையாளப் படுகின்றன. முதலாவதாக, மொழிகளை நன்ருக அறிந்து பயன்படுத்தும் வல்லமையை விரைவாக வளர்ப்பதற்காக முதலில் இருந்தே, மொழித் தேர்ச்சியின் மீது மிகுந்த கவனம் வற்புறுத்தப்படுகிறது. இரண்டாவதாகக் குழந்தை ஏற்கெனவே நன்கு அறிந்துள்ள சொல்தொகுதி, மொழி அமைப்பு வடிவங்கள் ஆகியவற்ருல் மட்டும் ஆகிய தொடக்கப் பாடப்பகுதிகளை அமைக்க வேண்டும். இந்நிலைமைகளில் படிக்கக்கற்பதில் மிக விரைவாக முன்னேற்றம் ஏற்படுகிறது. மூன்ருவதாகப் பள்ளியில் பயிலும் தொடக்க ஆண்டுகள் முழுவதும், குழந்தையின் மொழியாட்சித் திறன் படிப்படியாக வளர்கிறது. அதனுல் காலப்போக்கில் படிக்கப்படும் பகுதியில் குழந்தை உரையாடும் போது பயன்படுத்தும் மிகுந்த சொல்தொகுதியும், முதிர்ந்த கருத்து வெளிப்பாட்டு வடிவங்களும் இடம் பெறுகின்றன. இந்தப் புதிய சொற்களும், வெளியீட்டு வடிவங்களும் விளக்கப்படுகின்றன. அவைகளைக் கையாளக் குழந்தை ஊக்குவிக்கப்படுகிறது. இவ்விதமாகப் படிக்கும் வல்லமையும், மொழியாட்சித் திறமையும் ஒன்ருக வளர்கின்றன.

முதியோருடைய மொழிப் பழக்கங்கள், சில விதிவிலக்குகளைத் தவிர மற்றவை எல்லாம் குழந்தைகளுடைய மொழிப் பழக்கங்களைவிட மிக முதிர்ச்சி அடைந்தனவாகும். ஆகவே, தொடக்கப்பயிற்சி அதிகம் பெருமலேயே முதிர்ந்த வெளியீட்டு வடிவங்கள் அடங்கிய பகுதிகளைப் படிக்க தயாராக உள்ளனர். உண்மையில், குழந்தைகளுக்கான நூல்களைச் சில முதியோர் படிக்கவே மறுத்துவிடுகின்றனர். எழுத்தறிவிக்கும் ஆசிரியர் தமது மாணவர்களின் சொல் தொகுதி, மொழித் தேவைகள் ஆகியவைகளை அறிந்துகொள்வதில் எப்போதும் விழிப்பாக இருக்கவேண்டும். சாதாரணமாக, இவர்களிற் சிலர் கவனமற்ற பிழையுள்ள பேச்சுத் திறமையைப் பெற்றிருப்பதால், அவர்கள் தங்களது கருத்துக்களைத் தெளிவாகத் தெரிவிக்கத் தவறுகிருர்கள். மேலும், உடலோம்பல், வேளாண்மை, போன்றவைகளைப் பற்றிய வெளியீடுகளைப் படிக்கும்போது புதிய சொற்களும் சொல் வடிவங்களும் நிச்சயமாகப் பயன்படுத்தப்படும். அச்சமயங்களில் கையாண்டுள்ள மொழியைத் தெளிவாக்குவதற்காக அவசியமான அளவுக்கு விளக்கங்களும் விவாதங்களும் நடத்தப்படவேண்டும்.

அனுபவப் பின்னணி

படிப்பதில் உண்டாகும் வளர்ச்சியில் செல்வாக்கு வகிக்கும் கருவிகளில் மூன்ருவது படிப்பவரின் அனுபவப் பின்னணியாகும். படிப்பதைப் புரிந்து

கொள்ளும் திறன், பெருமளவில் படிப்பவரின் உள்ளத்தில் எழுப்பப்படும் தொடர்புகளைப் பொறுத்துள்ளன. எழுகின்ற தொடர்புகள் ஏற்றவையாகவும் தெளிவாகவும் இருந்தால் அநேகமாகப் படிப்பது முழுவதையும் படிப்பவர் அறிந்துகொள்ளுவர். ஆனால், அவ்வாறில்லாமல் சில தொடர்புகளே எழுப்பப் பட்டால், தாம் படிப்பவற்றின் பொருளை மிகக் குறைவாகவே புரிந்து கொள் வார், அல்லது புரிந்து கொள்ளாமலும், இருப்பார். தொடர்புப் பொருள்களை யும், குறிப்புப் பொருள்களையும் காணும் ஆற்றல் படிப்பவற்றைத் திறனாய்ந்து மதிப்பிடும் வல்லமை, படித்ததைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல் ஆகிய எல் லாம் படிப்பவருடைய முந்தைய அநுபவத்தால் வரையறுக்கப்படுகின்றன.

படிக்கத்தொடங்கு முன்பே, குழந்தைகளின் அனுபவப் பின்னணியை மிகுதிப்படுத்தப் பல பள்ளிகள் முயல்கின்றன. பின்னர் ஒரு குழந்தை பாடத் தொகுப்பொன்றைப் படிக்கும்முன், தொடர்பு அனுபவங்கள் நினைவுறுத்தப் பெறுகின்றன; அதோடு பொருளைத் தெளிவாக உணர்த்தக்கூடிய புதிய அனு பவங்களும் குறிப்பிடப்படுகின்றன. பாடம் நடக்கும்போது ஆசிரியர் பல வினாக்களைக் கேட்கிறார். விவாதத்தை வழிப்படுத்துகிறார். பாடத்தொகுப் பில் உள்ள பகுதி சரிவரப் புரிந்து கொள்ளப்பட்டதா என்பதைப் பல வழி களில் சோதிக்கிறார். தம்முடைய சூழ்நிலைகளுக்கப்பாற்பட்ட பொருள்கள், நிகழ்ச்சிகள், அல்லது செயல்கள் ஆகிய இவைகளைப் பற்றிப் படிக்கும்போது இது இன்னும் முக்கியமானதாகும்.

உணர்ச்சியின் உறுதிப்பாடு

உணர்ச்சிகளால் குழப்பப்படுகின்ற குழந்தைகள் அல்லது முதியோர்கள் தம்மால் இயன்ற அளவுக்குச் செம்மையாக முன்னேற்றமடைவதில்லை என்பது அண்மைக் காலத்தில் எடுத்துக் காட்டப்பட்டது. ஒரு நல்லாசிரியர் தம்மால் இயலும் ஒவ்வொரு வழியிலும் தம் மாணவர்களோடு நல்லுறவை ஏற்படுத்திக் கொள்ளவும் தீய உணர்வு, உணர்வு இறுக்கம் ஆகியவைகளி னின்று நீங்கிய வகுப்பறைச் சூழ்நிலையை அமைக்கவும் முயற்சி செய்வார். கடுமையான உணர்ச்சிக் கொதிப்பு ஏதேனும் தென்பட்டால் அதன் காரணங் களை ஆராய்ந்து தீர்மானிக்கவும், வீட்டார் ஒத்துழைப்போடு அவ்வுணர்ச்சிக் கொதிப்புக்குக் காரணமாக இருந்த நிலைகளை நீக்கவும், சிக்கல்களைப் போக்க வும் முயல்வார்.

படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் உள்ள துன்பங்களும், வகுப்பு மாணவர் களோடு நல்லுறவோடு வாழத் தவறுவதும், உணர்ச்சி சம்பந்தமான பிரச்சனை களை உண்டாக்கிவிடும். அவ்வாறு பாதிக்கப்பட்ட குழந்தைகள், படிப்பதை வெறுக்கத் தொடங்குகிறார்கள். வகுப்பில் கவனம் செலுத்தமாட்டார்கள்; படிப்பதையே விட்டுவிடுகின்றனர். பெரும்பாலும் பள்ளியை வெறுக்கத் தொடங்குகிறார்கள். ஒழுங்கீனமான நடத்தையால் குழப்பம் விளைவிக்கிறார் கள், அல்லது பள்ளிக்கே தலைமுழுக்குப் போட்டுவிடுகிறார்கள். இத்தகைய சூழ்நிலைகள் எழுவதைத் தடுக்க ஆசிரியர்கள், மாணவர்கள் படிப்பதில் அடைந்துள்ள முன்னேற்றத்தை ஆழ்ந்துநோக்கி அவர்களது பயிற்சியில் தேவைப்படும் மாறுதல்களைச் செய்யவேண்டும்.

இதே முறையில், முதியோர்களுக்கான எழுத்தறிவுப் பயிற்சி வகுப்பின் ஒவ்வொரு மாணவரோடும் ஆசிரியர் நல்லுறவை ஏற்படுத்திக் கொள்ள வேண்டும். நட்புணர்வுள்ள ஒரு சூழ்நிலையை உண்டாக்கவேண்டும். யாரை யாவது வருந்தச் செய்யும் விமரிசனங்களை நீக்கவேண்டும். சில முதியோர் பெருந்தயக்கத்துடனே எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் நுழைகிறார்கள். ஏனெனில்

அவர்கள் தாங்கள் உடனடியாகக் கற்க இயலாத நிலையில் இருப்போமோ என்று அஞ்சுகிறார்கள். தங்கள் குறைகளை எண்ணி மிகவும் நாணுகின்றார்கள். மற்றவர்கள் முன்னால் தங்களைத் தாழ்மைப்படுத்தும் விமரிசனங்களையும் கற்பிக்கும் முறைகளையும் சினந்தொதுக்குகிறார்கள். ஆகவே, வகுப்பு முழுதும் ஈடுபடக்கூடிய செயல்களுக்கு ஏற்பாடு செய்வது மிகவும் முக்கியமானதாகும். இதனால் முதியவர் ஒவ்வொருவரும் சிறிது முன்னேற்றம் அடைகிறார். அவர்கள் ஒவ்வொரு வகுப்பு நடைபெறும் போதும் தாம் செய்யும் வேலையில் இன்பம் அடைகிறார்கள்.

உடல்நிலை

இறுதியாக, நரம்புத்தளர்ச்சி, இளைப்பு, உடல்வலி அல்லது உடல் ஆர்வமின்மை, ஊட்டக்குறைவு, ஊட்டமிகுதி போன்ற உடல் இயல்புகள், படிப்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் பெருமளவு செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. சில சமயங்களில் பார்வைக் குறைபாடு கேட்பதில் படித்தலில் தோல்வியுறக் காரணம் ஆகின்றன. இவ்வுண்மைகளை அறிந்ததன் பயனாக, இன்று, குழந்தைகளின் உடல்நிலையைப் பரிசோதிக்கவும் குறைகளைச் சரிப்படுத்தவும் ஏற்பாடுகள் செய்யப்பட்டு வருகின்றன.

முடிவுரை

படிப்பவரிடமிருந்து எதிர்பார்ப்பவை வளரவளர, எழுத்தறிவு நாடுகளில் படிக்கும் திட்டங்கள் பெருமளவு விரிவு படுத்தப்பட்டுள்ளன. குறைந்த அளவில் முன்னேற்றமடைந்த பகுதிகளிலும்கூட, இன்னும் விரிவான பயிற்சி தேவைப்படுகிறது. முக்கியமாகச் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையை வளர்ப்பதற்காக உருவாக்கப்பட்ட பழைய பயிற்சி முறைகள் போதியவையாக இல்லை என்று அனுபவம் காட்டுகிறது. படிப்பதன் அடிப்படைக் கூறுபாடுகளில் குறைந்தது நான்கிற்காவது பயிற்சி தேவைப்படுகிறது. அவைகள் சொற்களைக் காணல், பொருளைப் பற்றுதல், படித்தற்கேற்பச் செயலாற்றல், குறிப்பிட்ட நோக்கங்களை அடையக் கருத்துக்களைப் பயன்படுத்தல் என்பன ஆகும். எழுத்தறிவு பரப்பப்பட விருக்கும் எல்லாப் பகுதிகளிலும் இந்த எண்ணப் போக்குகளும் திறமைகளும் வளர்வது முக்கியமாகும். எனினும், திருப்தியளிக்கும் முடிவுகளை அடையும் பிரச்சனைகள், தனிப்பட்டவரிடையே காணப்படும் வேறுபாடுகளால் பெருமளவு பாதிக்கப்படுகின்றன.

பகுதி ஐந்து

படிப்பதற்குப் பயிற்றுவிக்கும் முறைகள்

இந்தப் பகுதியிலும் இதற்கு அடுத்த பகுதியிலும் படிப்பதற்குப் பயிற்சி கொடுக்கும் பல்வேறு முறைகளின் இயல்பையும், அம்முறைகளுக்கிடையே உள்ள தராதரங்களையும் ஆராய்வோம். குழந்தைகளுக்கும் பெரியவர்களுக்கும் படிப்பதற்குச் சொல்லிக் கொடுப்பதில் பல முறைகள் கையாளப்படுகின்றன. அவற்றுள் சில முறைகள் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. ஏனெனில் அவை வெவ்வேறு நோக்கங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டவை. மேலும், இன்றைக்கும் பயன்படுத்தப்படும் பழைய முறைகளில் பெரும் பாலானவற்றில், எதிர்ப்புகள், மாறுபட்ட கருத்துக்கள், புதுபுதுத் தேவைகள், கல்வி சம்பந்தமான தத்துவ விளக்கங்கள், வளர்ந்து வந்துள்ள ஆராய்ச்சி ஆகியவைகள் காரணமாகக் குறிப்பிடத்தக்க மாற்றங்கள், ஏற்பட்டுள்ளன. எனவே, படிப்பதற்குப் பயிற்சி தருவதில் உள்ள பல்வேறு முறைகளையும் வரலாற்று முறையில் நுணுக்கமாக ஆராய்வதோடு, அவற்றின் அடிப்படையில் உள்ள நோக்கங்களையும் காண்போம். இங்ஙனம் அம்முறைகளில் ஒவ்வொன்றிலுமுள்ள நன்மைகளையும் குறைபாடுகளையும் தெளிவாக்கி விடும், இந்தப் பகுதியில் தொகுத்துக் காட்டப்படும் ஆராய்ச்சி முடிவுகள், கிடைத்துள்ள சான்றுகளைக் கொண்டு, படிப்பதற்குப் பயிற்றுவிக்கக் கையாளும் பல்வேறு முறைகளின் தாரதம்மியங்களை ஆராயும் ஆறும் பகுதியைப் புரிந்துகொள்ளத் தேவையான சூழ்நிலையை அமைக்கும்.

ஆராய்ச்சியின் அளவை வரையறுத்தல்

முதலில் இப்பொருள்பற்றிய இலக்கியங்கள் ஆராயப்பட்டன. படிப்பதற்கு மக்களுக்குப் பயிற்சி தருவதில் தற்போது பயன்படுத்தப்படும் நூல்களில் சுமார் ஐந்நூறு வெவ்வேறு நூல்கள் ஆராயப்பட்டன. மொழிபெயர்ப்பாளர் ஒருவர் உதவியுடன், நூற்றுக்கு மேற்பட்ட குழந்தை நூல்களும், ஏறக்குறைய அதே எண்ணுள்ள முதியோர் நூல்களும் இந்த ஆசிரியரால் விரிவாக ஆராயப்பட்டன.

குழந்தை நூல்கள், முதியோர் நூல்கள் ஆகியவற்றில் ஒவ்வொரு வகையிலும் சுமார் ஐம்பது நூல்கள், அவை எந்தெந்த நாடுகளுக்காக எழுதப்பட்டனவோ அந்தந்த நாடுகளில் உள்ள படிப்பு நிபுணர்களால் ஆராயப்பட்டன. அதாவது எல்லாக் கண்டங்களும், ஒவ்வொரு கண்டத்திலும் பெரும்பாலான நாடுகளும் இப்பணியில் பங்கு கொண்டன. எனவே, இந்த ஆராய்ச்சியைப் போதிய அளவு பிரதிநிதித்துவம் உள்ள ஆராய்ச்சியென நம்பலாம். இரண்டு முக்கியக் கண்டுபிடிப்புகள், இப்பகுதியின் பொருள் எல்லைகளிலும், ஆராயப்பட்ட முறைகளை வகைப்படுத்துவதில் கையாளப்பட்ட திட்டத்திலும் செல்வாக்கு வகித்தன.

முதலாவது, படிக்கக் கற்பிக்கப்பட்ட நாளிலிருந்து, படிப்புச் செயல்கட்குத் தேவையான எண்ணப்போக்குகளையும், திறன்களையும் வளர்க்கும்

வழிகளிலேயே சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்பட்டது, 1925ஆம் ஆண்டுக்கு முன்பாக, வெளியிடப்பட்ட அறிக்கைகள் மக்களுக்குப் படிக்கக் கற்பிக்கும் ஆரம்ப நிலைகளுக்கு அப்பால் பயன்படுத்தப்பட்ட முறைகளைப் பற்றிச் சிறிதும் கூறவில்லை. மேலும், படிக்க நன்கு முன்னேறிய நிலைகளில் பயன் படுத்தப்பட்ட முறைகள், ஆரம்ப நிலைகளில் பயன்படுத்தப்பட்ட முறைகளி னின்றும் அடிப்படையிலேயே மிகவும் வேறுபட்டிருந்ததால், அவை இரண் டையும் ஒரே சமயத்தில் எளிதாக விவாதிக்க முடியாது. ஆகையால் இந்தப் பகுதி படித்தலில் ஆரம்பப் பயிற்சியைப் பற்றிய முறைகளை மட்டும் ஆராய் கின்றது.

இரண்டாவதாகக் கண்டு பிடிக்கப்பட்ட செய்தி, பல வகையாகக் காணப்படும் வேறுபாடுகள் எல்லாம் உண்மையிலே கலைச்சொற்களால் வந்த வேறுபாடுகளே, ஒருவாறு அவை படிப்பில் ஏதேனும் ஒரு குறிப்பிட்ட கூறு பாடு பற்றிய வேறுபாடுகளேயாகும் என்பது தொகுநிலை என்பதும் பிரிநிலை என்பதும் படிப்பதன் நிலைகளில் சிலவற்றோடு தொடர்புகொண்ட உள இயல் வரிசைநிலைகளைக் குறிப்பிடுகின்றன. 'நெடுங்கணக்கு', 'ஒலிப்பு', 'சொல்', 'முற்றுத்தொடர்' ஆகியவை, மக்களுக்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் மையங் களாக மேற்கொள்ளப்படும் பேச்சின் அல்லது மொழியின் மூல அளவுகளைக் குறிக்கின்றன. 'அனைத்தும் அடக்கிய கோளமுறை' 'கண்டுணர்தல்' என்னும் முறைகள் மனம் கருத்துக்களை ஏற்றுக்கொண்டு, சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்றுக்கொள்ளும் வழியைப் பற்றியவை ஆகும். இன்னும், 'கேட்டல்', 'காணல்', 'மெய்ப்பாடு' என்பன சொற்களை அடை யாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்பிக்கையில் மிகுதியாக வற்புறுத்தப்படும்.

முறைகளை வகைப்படுத்துவதில் பயன்படுத்தப்படும் அடிப்படை

பெரும்பான்மையான வல்லுநர்கள், படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளில் பெரும்பான்மையானவற்றை, அம்முறைகளில் அமைந்துள்ள உளயியல் வரிசைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, இரண்டு பெரும் பிரிவுகளாகப் பிரித் துள்ளார்கள். அவை 'தொகுதிநிலை முறைகள்' 'பிரிநிலை முறைகள்' என்பன வாம். அவ்வப்போது இன்னொரு மூன்றும் பிரிவும் குறிப்பிடப்பட்டு இருக் கின்றது. அவை "பிரிநிலை—தொகுநிலை" முறைகள் எனப்படும். இம்முறை கள் தொகுநிலை முறைகள், பிரிநிலை முறைகள் ஆகிய இரண்டின் கூறுபாடுகள் சிலவற்றைக் கொண்டுள்ளன.

இந்தப் பகுப்பு முறை, படிக்கக் கற்பித்தல் என்ற தலைப்பை உடைய அறிக்கையில் பயன்படுத்தப்பட்டது. அனுப்பப்பட்ட கேள்வித்தாள் ஒன்றுக்கு 45 நாடுகளிலிருந்து கிடைத்த பதில்களை அந்த அறிக்கை தொகுத் துக் கூறியது; யுனெஸ்கோவாலும் அனைத்து நாட்டுக் கல்விக் கழகத்தாலும் ஏற்பாடு செய்யப்பட்ட அனைத்து நாட்டுக் கல்விக் கருத்தரங்கின் 12ஆவது கூட்டத்தில் அந்த அறிக்கை விவாதிக்கப்பட்டபோது, அது கடுமையாகத் தாக்கப்பட்டது. ஒரு குறிப்பிட்ட முறை எந்தப் பிரிவில் அடங்கும் என்ப தைப் பற்றிக்கூட கருத்து வேற்றுமை புலப்பட்டது.

இதற்குரிய காரணத்தை வெகுஎளிதாக விளக்கிவிடலாம். சிலர் பிரிநிலை தொகுநிலை என்ற சொற்களைக் குறிப்பிட்டதொரு தத்துவத்துக்கு ஏற்றவாறு விளக்கினார்கள். எனினும் அந்த அறிக்கையைத் தயாரித்த ஆசிரியர்கள் வரை யறுத்துள்ளபடி "தொகுநிலை" என்ற சொல் மொழியின் நுணுக்கமான கூறு பாடுகளைப் (எழுத்தொலிகள், அசையொலிகள் ஆகியவை) பெருந்தொகுதி களாகப் (சொற்கள், தொடர்கள், முற்றுத் தொடர்கள்) பிணைக்கின்ற மனச்

செயலைக் குறிப்பதாகும். 'பிரிநிலை' என்ற சொல் இந்தப் பெருந் தொகுதிகளை எல்லாம் சிறு சிறு கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கின்ற மனச் செயலைக் குறிப்பதாகும். இந்தக் குறுகிய இலக்கணங்களை ஏற்றுக் கொண்டு சரியாகக் கடைப்பிடித்தால், இந்த இரண்டு சொற்களையும் நன்மை உண்டாகும் முறையில் பயன்படுத்த முடியும்,

இந்த அறிக்கையில், 'தொகுநிலை' 'பிரிநிலை' என்ற சொற்கள், கற்பிக்கும் முறைகளை வகைப்படுத்துவதற்கு அடிப்படைகளாகத் தழுவிக்கொள்ளப் படவில்லை. ஆனால், முக்கியமான வேறுபாடுகளைக் குறிப்பதற்கு இச்சொற்கள் மீண்டும் மீண்டும் பயன் படுத்தப்பட்டுள்ளன. இங்கே பரிசீலிக்கப்பட்டுள்ள முறைகள் வரலாற்று அடிப்படையில் இரண்டு பெரும் பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளன. இவற்றுள் ஒரு பிரிவு முறைகள், ஆரம்பக்காலத்தில் வளர்ந்தவை, முதன் முதலாகச் சிறப்பான முறையில் நுணுகி ஆராயப்பட்டவை. இரண்டாவது பிரிவு முறைகள் தற்காலத்தில் தோன்றியவை, பெரும்பாலும் கடன் வாங்கப்பட்டவை. இந்தத் திட்டத்தால் மூன்று தெளிவான நன்மைகள் உண்டு. மேலும் இத்திட்டம் ஏறத்தாழ எளிதானது. மிகக் குறைந்த கருத்து வேறுபாடுகளையே உண்டாக்கக் கூடியது. அதோடு எழுத்து ஒலி வரிவடிவங்கள், அசை ஒலிவரிவடிவங்கள், அல்லது சொல்-கருத்து வரிவடிவகள் ஆகியவற்றைக் கற்பிப்பதில் பயன்படுத்தப்படும் எல்லா முறைகளையும் அடக்கிக் கொள்ளுகின்ற அளவுக்கு இத்திட்டம் போதிய அளவு விரிந்துள்ளது.

படிக்கக் கற்றுக் கொடுப்பதில் நுணுக்கமாக ஆராயப்பட்ட முற்கால முறைகள்

படிக்கக் கற்பிப்பதில் கையாளப்பட்ட முற்கால முறைகளை இரண்டு பிரிவுகளாக பிரிக்களாம்: ஒரு பிரிவைச் சேர்ந்த முறைகள் சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளத் துணை செய்வன என்ற முறையில் சொற்களின் கூறுபாடுகள், சொல் ஒலிகளின் கூறுபாடுகள் ஆகியவற்றைத் தொடக்கத்தில் வற்புறுத்துவதன் மூலம் படிப்பதற்குக் கற்பிப்பதை ஆராயும் முறைகள். இரண்டாவது பிரிவைச் சேர்ந்த முறைகள் சொற்களையும், இன்னும் பெரிய மொழி மூலப்பகுதிகளை பயன்படுத்துவதின் மூலம் படிக்கக் கற்பிப்பதை ஆராய்ந்து, படிப்பதன் பொருளைத் தொடக்கத்தில் வற்புறுத்தும் முறைகள்.

சொற்கூறுபாடுகள், சொற்களின் ஒலிக்கூறுபாடுகள் ஆகியவற்றைத் தொடக்கத்தில் வற்புறுத்தும் முறைகள்

பொதுவாகக் கூறினால், இந்த முறைகள் மற்ற எல்லாவற்றையும் விடக் காலத்தால் முற்பட்டவை. சொற்களின் கூறுபாடுகளை, அதாவது எழுத்துக்கள், அசைகள் ஆகியவற்றை நன்றாக அறிந்து கொள்வதிலேயே படிக்கக் கற்பிக்கும் பயிற்சி தொடங்க வேண்டும் என்ற எண்ணத்தின் அடிப்படையில் தோன்றியவை இந்த முறைகள். இந்தக் கூறுபாடுகள் கற்றுக் கொள்ளப்படும் போது, இக் கூறுபாடுகள் எல்லாம் படிப்படியாகப் பெரிய மொழிப் பகுதிகளாக, அசைகள், சொற்கள், சொல்தொடர்கள், முற்றுத் தொடர்களாக இணைக்கப்படுகின்றன. வரிசைப்படுத்தப்பட்ட பயிற்சிகளைப் பயன் படுத்துவதன் மூலம் பழக்கமில்லாத சூழ்நிலைகளில் வரும் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் படிப்பவர் திறமை வளர்க்கப் படுகிறது.

மாணவர்கள் சொற்களின் கூறுபாடுகளைக் கற்றுக்கொண்டு அவற்றைப் பெரும் மூலப் பகுதிகளாக இணைப்பதில் திறமை பெறுவதன் மூலம்,

அவர்கள் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் நுட்பத்தையும், தனிப்பட்ட வழியையும் வளர்த்துக் கொண்டு, மொழியின் வடிவம், அமைப்பு ஆகியவற்றில் பழக்கப்படுகிறார்கள். இதன் விளைவாகப் பிறகு எவ்வளவோ நேரம் மீதியாக்கப்படுகிறது என்று காரணம் கூறி இந்த முறை கள் போற்றப்படுகின்றன. ஆனால் இம்முறைகளும் குறை கூறப்பட்டுள்ளன.

தொடக்கத்தில் சொற்களின் கூறுபாடுகள் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டால், குழந்தை இயல்பாகப் படிக்கும் முறை புறக்கணிக்கப்படுகிறது. இரண்டாவது குறைபாடு என்ன எனில், படிக்கக் கற்பிப்பது பெரும்பாலும் தர்க்க அறிவை நம்பியுள்ள ஓர் உயர்ந்த நுணுகிய முறையைப் போலக் கருதப்படுகிறது. படிக்கும் பகுதியில் கூறப்படும் பொருள் குழந்தையின் ஆர்வங்களுடனோ, மற்ற வகுப்பறை நடவடிக்கைகளுடனோ மொழிக்கலைகளுடனோ நேரடித் தொடர்பு அற்றதாக உள்ளது. பகுதியின் பொருளும், படிக்கப்படும் முறை யும் ஆசிரியரால் மாணவர்கள் மேல் திணிக்கப் படுகின்றன. மேலும், சொற் கூறுபாடுகள், புதிய சொற்கள் ஆகியவற்றில் வரம்பு மீறிய கவனம் செலுத் தப்படுவதால், படிப்பதில் உள்ள மற்றப் பகுதிகள் புறக்கணிக்கப்பட்டு, மாணவர்கள் இன்பத்துக்காகவோ, செய்திகளை அறிவதற்காகவோ படிப்ப தில் ஆர்வம் கொள்ளத் தவறிவிடுகிறார்கள். அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் அளவிலும், பொருளை அறிந்து கொள்ள விரைந்து படிக்கும் திறனிலும், அவர்கள் ஏதேனும் முன்னேறுகிறார்கள் என்று கொண்டால், மித மந்த மாகவே முன்னேறுகிறார்கள்.

சொற்கூறுபாடுகளிலிருந்து தொடங்குகின்ற முறைகள் மூன்று முக்கி யப் பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளன. அவை 1. நெடுங்கணக்கு முறைகள்: இம்முறை சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொண்டு உச்சரிக்கும் முயற்சியில் எழுத்துக்களின் பெயர்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. 2. ஒலிப்பு முறைகள்: இம்முறைகள் எழுத்தொலிகள், அல்லது ஒலி வரைகளை (போனோகிராம்களை) உருவாக்கும் பகுதிகள் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. 3. அசை முறைகள் : இந்த முறைகளில், அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் அசைகளின் ஒலிகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

நெடுங்கணக்கு முறை

நெடுங்கணக்கு முறை பெரும்பாலும் உலகம் முழுவதும், கிரேக்கர், ரோமர் காலத்திலிருந்து இடைக்கால முடிவுவரை நிலவிவந்தது. பலநாடு களில் பத்தொன்பதாவது நூற்றாண்டில்கூட நிலவிற்று. இன்னும் சில நாடு களில் அதற்கு மேற்பட்ட காலம் வரை கூட நீடித்தது. மாணவனுக்கு எழுத்தின் உருவங்கள், பெயர்கள் ஆகியவற்றோடு ஏற்படும் பழக்கம், சொற்களை அடையாளம் கண்டு உச்சரிக்கத் துணை செய்தது என்று நெடுங் கணக்கு முறை கருதியது. எடுத்துக்காட்டாக ஆங்கிலத்தில் உள்ள Cot என்ற சொல்லைக் கவனிப்போம். கட்டில் என்பது இச் சொல்லின் பொருள். இச்சொல்லில் C (சி) O (ஓ) T (டி) என்ற மூன்று எழுத்துக்கள் உள்ளன. இந்த மூன்று எழுத்துக்களின் தனித்தனி உச்சரிப்புக்கள் வேறு. மூன்றும் சேர்ந்தொலிக்கும் உச்சரிப்பு வேறு. மூன்று எழுத்துக்களின் தனித்தனி உச்சரிப்புக்களை இணைத்தால் 'சிவோட்டி' என்று ஆகும். மூன்றும் சேர்ந் தொலிக்கும் உச்சரிப்போ 'காட்' என்பது. நெடுங்கணக்கு முறையில் மாண வன் இந்தச் சொல்லை எதிர்ப்படும் போது, தனக்குப் பழக்கமான எழுத்துக் களான C, O, T என்பவற்றைத் தனித்தனியே திருப்பத்திரும்ப ஒலிக்கி றான். பிறகு அவன் அச்சொல்லின், உச்சரிப்பதைத் தானாகவே உணர்வான்.

அல்லது அவ்வுச்சரிப்பைக் கற்பிப்பவர் சொல்லிக் கொடுப்பார். இந்த முறை எழுத்துக்கூட்டும் முறை என்றும் அடிக்கடிக் குறிக்கப் படும். இந்த முறை வளர்ந்து வந்த போது அது சிறந்த வகையில் காலப்போக்கில் உருவாக்கப் பட்டுத் தருக்க அடிப்படை கொண்டதாகவும் செய்யப்பட்டது. இதை நோவா வெப்ஸ்டருடைய எழுத்துக்கூட்டல் என்று நூலில் காணலாம். இந்த நூல் அமெரிக்காவில் படிக்கக் கற்பிக்கப் பயன்படுத்தப்பட்டது. 1783 ஐ அடுத்து வந்த ஒரு நூற்றாண்டுக்குள் இந்த நூலின் 8 கோடிப் பிரதிகள் விற்பனையாயின.

இம் முறைகளில், பெரிய எழுத்துக்கள் சிறிய எழுத்துக்கள் ஆகிவற்றின் பெயர்களை எல்லாம், அவை நெடுங்கணக்கு வரிசையில் அமைந்துள்ள முறைப்படி முதலில் மாணவன் கற்றுக் கொண்டான். பிறகு அம், இல், உம் போன்ற இரண்டு எழுத்துக் கூட்டுக்களை எல்லாம் எழுத்துக் கூட்டி உச்சரித்துப் பின் அவை நன்றாகப் பழக்கப்பட்டவுடன், மூவெழுத்துக் கூட்டுக்கள், நான்கெழுத்து, ஐந்தெழுத்துக் கூட்டுக்கள் ஆகியவை பயிலப்பட்டன. இவ்வெழுத்துக் கூட்டுக்கள் பொருளற்ற வெற்றொலித் தொகுதிகளாகவோ, அசைகளாகவோ, சொற்களாகவோ இருந்தன. பிறகு அசைகளும் சொற்களும் இணைக்கப்பட்டுச் சொற்றொடர்களும், சிறு முற்றுத் தொடர்களும் உருவாக்கப்பட்டன. திரும்பத் திரும்பப் படிப்பதன் மூலமோ பெரும்பாலும் தேர்ச்சி கிடைத்தது. இவ்வகைப் பயிற்சி நெடுங்காலம் நிகழ்ந்த பின்னரே, உண்மையான படிப்பு துவங்கியது. இதன் பிறகு படிக்கும் பொருளைப் புரிந்து கொள்வதைவிடப் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதே நிரம்ப வற்புறுத்தப்பட்டது.

நெடுங்கணக்கு முறைக்கு முக்கிய எதிர்ப்பு என்னவெனில், எழுத்துக்களில் பெயர்களுக்குரிய ஒலிகள் எப்பொழுதும் சொற்களின் உச்சரிப்பைக் குறிப்பனவாக இல்லை என்பதே. நெடுங்கணக்கு முறை மாணவர்க்குத் தற்செயலாகவே துணை செய்கிறது, நேரத்தை வீணுக்குகிறது, பயனும் இல்லை என்று மென்சல் என்பவர் வாதிட்டார். ஆண்டர்சனும், டியர்பார்னும் மாணவர்கள் சொல்லில் உள்ள எழுத்துக்களின் பெயர்களுக்குரிய ஓசைகளிலிருந்து அச்சொல்லை ஊகித்து உணர்ந்தனர் அல்லது ஆசிரியர் அச்சொல்லை உச்சரித்துக் காட்டிய பிறகே உணர்ந்தனர் என்று கருதினர். எல்லா விமர்சகர்களும் ஒன்றை ஒப்புக் கொள்ளுகின்றனர். தொடக்கத்தில் பாடங்களின் பொருள் குழந்தையின் ஆர்வங்களோடு தொடர்பு கொண்டவை அல்ல என்றும், பொருளற்ற முறையில் மிகவும் பிரயாசப்பட்டு ஒலிகளைத் திரும்பத்திரும்ப உச்சரித்தது பெரும்பாலும் படிப்பின் மீதே ஒரு நிரந்தர வெறுப்பை ஏற்படுத்திவிட்டது என்றும் அவர்கள் அனைவரும் ஒப்புக் கொள்ளுகிறார்கள். மேலும் எழுத்துக்கள் சொற்களை உருவாக்கும் உறுப்புக்களாகப் பயன்படுகின்றன என்பதைக் குழந்தை புரிந்து கொள்வதற்கு முன்னமேயே அவ்வெழுத்துக்களைக் கற்றுக்கொண்டு திரும்பத்திரும்பச் சொன்னதால், அவ்வெழுத்துக்களைச் சரிவரப் பயன்படுத்தும் வல்லமையும் அக் குழந்தைக்கு இல்லாமல் போய்விட்டது.

இந்த விமரிசனங்களில் பலவற்றின் பொருத்தம் சுமார் இரண்டாயிரம் ஆண்டுகளுக்கு முன்பே அறிந்து கொள்ளப்பட்டது. ஆகவே, குழந்தையின் கவனத்தைக் கவரவும், இதயம் நிறைந்த முயற்சியை எழுப்பவும், பல தந்திரங்களால் நெடுங்கணக்கு முறை சீர்திருத்தி அமைக்கப்பட்டது. ஹூவே என்பவர் கருத்துப்படி கி. பி. 68 இலேயே குவின்ட்டிலியன் என்பவர், குழந்தைகட்கு எழுத்துக்கள் வரையப்பட்ட பலகைகளையும், கட்டை

களையும் தரவேண்டும் என்றும், குழந்தை ஓர் எழுதுகோலால் தந்தப் பலகை களின் மேல் செதுக்கப்பட்ட எழுத்துக்களின் வடிவங்களை எழுதவேண்டும் என்றும், கூறினர். பேஸ்டோ என்பவர் குழந்தைகள் விளையாடிக்கொண்டே படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்று கருதினர். அவர் ஒவ்வொரு எழுத்து வடிவமுள்ள ஒரு ரொட்டியைக் கொடுத்து ஒரு குழந்தை அந்த எழுத் தைப் படித்தவுடன் அந்த எழுத்து வடிவமுள்ள ரொட்டியைத் தின்ன அதனை அனுமதிக்க வேண்டுமென்றும் கூறினர். சில சமயம் எழுத்துக்கள், அவ் வெழுத்துக்களை முதலில் பெற்றுவரும் சொற்களின் படங்களோடு தொடர்பு படுத்தியும் காட்டப்பட்டன. எடுத்துக் காட்டாக வ என்ற எழுத்து வண்டி யின் படத்தோடு தொடர்பு காட்டப்பட்டது. சில சமயம் ஒரு சில எழுத்துக் களே கற்பிக்கப்பட்டு, உடனேயே அவ்வெழுத்துக்களால் ஆன சொற்களும் கற்பிக்கப்பட்டன. எழுத்துக்களை அசைகளாகவும் சொற்களாவும் சேர்க் கவும், சொற்களை முற்றுத் தொடர்களாகச் சேர்க்கவும் வேறு தந்திரங்கள் கையாளப்பட்டன.

எனினும் எழுத்துக்களின் வடிவங்களையும் பெயர்களையும் அறிந்து கொள்வது புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்குத் துணை செய்யாதாகையால் நெடுங்கணக்கு முறை வேறு சிறந்த முறைகளால் படிப் படியாகப் புறக்கணிக்கப்பட்டது. இப்போது, நெடுங்கணக்கு முறை மிக அரிதாகவே பயன்படுத்தப்படுகிறது.

ஒலிப்பு முறை

ஒலிப்பு முறை என்பது தழுவிக்கொள்ளப்பட்டதற்குக் காரணம் எழுத்துக்களின் ஒலிகளை (அவற்றின் பெயர்களை அன்று) விரைந்து உச்சரிக் கும் போது, அவை சொல்லை உண்டாக்குகின்றன என்பதே. இந்த ஒலிகளை எல்லாம் ஒரு முறை கற்றுக்கொண்டால் பிறகு அவற்றை இணைத்தே அசை களையும், சொற்களையும் இன்னும் பெரிய மொழிப் பகுதிகளையும் உண்டாக்க முடியும் என்றும் கருதப்பட்டது. வடிவங்களும், ஒலிகளும் எவ்வித வேறு பாடும் இல்லாமல் ஒன்று பட்டிருக்கும் மொழிகள் அனைத்திலும் இந்த முறை பயன் அளிக்கக் கூடியதாக உள்ளது. முழுவதும் ஒலியியல் முறையில் அமையாத மொழிகளில் இந்த முறையைக் கடைப்பிடிக்கும்போது, சில எழுத்துக்கள் திருத்தியமைக்கப்படுகின்றன, அல்லது பொருத்தமான ஒலிகளைக் குறிக்கத் துணை வரிகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

தொடக்கத்தில், ஒலிப்பு முறையில், கற்பிக்கும் செயல்களின் வரிசை எல்லாம் தர்க்க அடிப்படையில் அமைந்தது. தொடக்க நிலையில் எழுத்துக் களின் வடிவங்களும் ஒலிகளும் கற்றுத்தரப்பட்டன. பொதுவாக, உயிர்களே முதலில் கற்பிக்கப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக, அ என்ற எழுத்தை ஆசிரியர் கரும் பலகையில் எழுதினர்; அல்லது ஒரு பட அட்டையிலோ தொடக்கச் சுவடியிலோ உள்ள 'அ' என்ற எழுத்தைச் சுட்டிக் காட்டினர். அப்படிச் சுட்டிக் காட்டியபோதே அதை ஒலித்தும் காட்டினர்; ஒலிக்கும் போது அவ் வொலியை உச்சரிப்பதற்குத் தேவையான இயக்கங்களை எல்லாம் கவனிக்கு மாறு மாணவர்கட்குக் கூறுவார். பிறகு, அந்த ஒலியை மாணவர்கள் சில முறைகள் திருப்பித் திருப்பி உச்சரிப்பார்கள். பிறகு வேறு உயிர்கள் அறி முகப்படுத்தப்பட்டன. அவற்றையும் மாணவர்கள் திரும்பத்திரும்பச் சிலமுறை ஒலித்தார்கள். இந்த முறையில் எழுத்தின் வடிவங்களுக்கும், அவற்றின் ஒலிகளுக்கும் இடையே நிரந்தரத் தொடர்பு உண்டாக்கப் பட்டது.

உயிர்களுக்குப் பிறகு, மெய்யெழுத்துக்கள் ஏற்கெனவே வகுக்கப் பட்டதொரு வரிசையில் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன. அம்மெய்யெழுத் தொலிகள் எல்லாம் ஒவ்வோர் உயிர் ஒலியோடும் இணைத்துக் கூறப்பட்டன. (படம் 4ஐப் பார்க்க.) க, கா, கி, கீ போன்ற உச்சரிப்பு வரிசைகள் ஒலித்துப் பழக்கப்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டன. அதன்பின் இரண்டு, மூன்று, நான்கு அல்லது நான்குக்கு மேற்பட்ட எழுத்துத் தொடர்கள் உச்சரிக்கப் பட்டன. கடைசியாக, அசைகள் சொற்களாகவும், சொற்கள் சொற்றொடர் களாகவும், முற்றுத் தொடர்களாகவும் இணைக்கப்பட்டன. மாணவர்கள் இத்தகைய பயிற்சிகள் உள்ள இரண்டு மூன்று தொடக்கச் சுவடிகளைக் கற்ற பிறகே உண்மையில் படிக்கத் தொடங்கினார்கள். இந்த முறை பல நாடு களில் இன்னும் பின்பற்றப்பட்டு வருகிறது.

ஒலிப்பு முறையில் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் எழுத் துக்களின் ஒலிகளும், ஒலிவரைகளும் (போனோகிராம்களும்) பயன்படுத்தப் படுவது, இந்த முறையில் உள்ள முக்கியச் சிறப்பாகும். இந்த முறையில் அவற்றின் பயனைக் கல்வி நிபுணர்களில் பெரும்பாலோர் ஒப்புக்கொண்டுள் ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, ஹூவே என்பவர், ஒலிப்பு முறை, எந்தப் புதிய சொல் எதிர்ப்படினும், அச்சொல்லில் உள்ள எழுத்துக்களின் ஒலிகளை உச்ச ரிக்கவும், பிறகு அவ்வொலிகளைச் சேர்த்துச் சொல்லையே உச்சரிக்கவும் வேண்டிய திறமையை வளர்க்கிறது என்று குறிப்பிட்டார். ஒருவர் ஒரு சொல்லில் உள்ள எழுத்துக்களின் ஒலிகளை எல்லாம் பிழையின்றி உச்சரித்துப் பிறகு அவற்றை இணைத்து உச்சரிக்கவும் வல்லவரானால், அவர் உண்மையில் அந்தச் சொல்லை உச்சரித்தவர் ஆகிறார் என்று ஆண்டர்ஸனும், டியர் பார்னும் கூறுகின்றனர். இந்த முறையில் ஏற்படக் கூடியவையாகக் கருதப் படும் வேறு நன்மைகள் இந்த முறை தர்க்கரீதியானது, சிக்கமானது, கவன மாக வரிசைப்படுத்தப்பட்டது, ஒலியியற் கூறுபாடுகளைப் பொறுத்தவரை முழுமையானது, பயன்படுத்திக்கொள்ள எளியது என்பவையாம்.

எனினும், இந்த முறையில் பல குறைபாடுகளும் சுட்டிக் காட்டப் பட்டுள்ளன. முதலாவதாக, மெய்யொலிகளை எல்லாம் சரியாக உச்சரிக்க வேண்டுமானால் அவற்றை உயிர் ஒலிகளோடு சேர்த்துத்தான் உச்சரிக்க வேண்டும். மாணவர்கள் மெய்யொலிகளைத் தனித்தனியாக உச்சரிக்கும் போது, வேறு ஒலிகளும் அவற்றோடு சேர்த்து உச்சரிக்கப்படுகின்றன. பிறகு அவர்கள், சொற்களில் வரும் மெய்யெழுத்துக்களை உச்சரிக்கத் தொடங்கும் போது, குழப்பம் அடைகிறார்கள். மேலும், ஒலிப்பு முறையை எல்லா மொழி களிலும் கையாள முடியாது. இந்திய நாட்டு மொழிகள் எல்லாம் உயர்ந்த ஒலியியல் முறையில் உள்ளமையால், அங்கு இந்த ஒலிப்பு முறையை அப்படியே பயன்படுத்த முடியும் என்று கென்சல் உறுதியாகக் கூறுகிறார். ஆனால் ஓரளவே ஒலியியல் முறையில் அமைந்துள்ள மொழிகளில், சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் எழுத்துக்களின் ஒலிகளோடு, வேறு சில துணைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும். அத்துணைகள், சொல்லின் பொருள், சொல்வடிவ அடையாளங்கள், சொல்லமைப்புக்கூறுகள், அகராதி முதலியன.

மேலும், ஒலிப்பு முறை, சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் தீவிரமாகக் கவனம் செலுத்துவதால், படிப்பதைப் புரிந்து கொள்ளும் செயலை வளர்க்கத் தவறிவிடுகிறது. பல ஆண்டுகட்கு முன் டன்வில் என்ப வர் ஒலிப்பு முறையின் தொடக்க நிலைகளில், பெரும்பாலும் ஒவ்வொரு சொல்லையும் கண்டு பிடித்து அடையாளம் அறிய வேண்டி இருக்கையில்,

குழந்தையின் கவனம் இதிலேயே முழுமையாக ஈடுபட்டுவிடுவதால், படிப்புச் செயல் (புரிந்து கொள்ளுதல் என்ற பொருளில்) நிகழ்வதில்லை என்று கூறினர்.

ஒலிப்பு முறையானது, சொற்களையும் சொல் தொடர்களையும் முற்றுத் தொடர்களையும் பொருள் நிறைந்த மொழிப் பகுதிகளாக ஏற்றுக் கொள்வதில் ஓரளவு தலையிட்டுக் குழப்புகிறது என்று ஷோனெல் என்பவரும் கருதுகிறார். இந்த முறை பெரும்பாலும் சொல் படிப்பாளிகளையே உண்டாக்கியது. இன்னோர் எதிர்ப்பு என்ன வெனில், கற்றுக்கொள்ளும் வழி முறைகளில் பெரும்பாலும் கவர்ச்சி சிறிதும் இல்லை, பொருளற்ற கூறுபாடுகளைத் திரும்பத்திரும்ப உச்சரிக்க வேண்டியுள்ளது; இவை படிப்பதிலேயே வெறுப்பை உண்டாக்கி விடுகின்றன என்பது.

இத்தகைய விமரிசனங்களின் விளைவாக, இந்த முறையில் பல மாறுதல்கள் புகுத்தப்பட்டன. சில மாறுதல்கள் எழுத்துக்களின் ஒலிகளைக் கற்றுக் கொள்வதைக் கவர்ச்சியாக்குவதற்கு நுழைக்கப்பட்டன. (இந்தப் பகுதியின் பிற்சேர்க்கையில் இத்தகைய மாறுதல்களில் நான்கு, எடுத்துக் காட்டுக்களுடன் சுருக்கமாக உருவாக்கப்பட்டுள்ளன) 1. முதல் சுவடியில் எழுத்துக்கள் எல்லாவற்றுக்கும் பக்கத்தில் மனித உருவங்கள் அல்லது விலங்கு உருவங்கள் பழக்கமான சூழ் நிலைகளில் அமைந்துள்ளன. கற்றுக் கொள்ளப்படும் எழுத்தின் ஒலி ஏறக்குறைய அதற்குப் பக்கத்தில் அமைந்துள்ள படத்தில் உள்ள சூழ்நிலையில் உண்டாக்கக் கூடிய ஒலியாக இருக்கும். (படம் 5ஐப் பார்க்க) பொதுவாக இந்த முறை எளிதில் மனத்தைக் கவர்வதோடு, ஒலியில் கவனத்தைக் குவியச் செய்கிறது. எனினும் இந்த முறையும் அவ்வப்போது குறைகூறப்படுகிறது. படத்தில் காட்டப் படும் ஒலி, எப்பொழுதும் சொற்களில் குறிக்கும் எழுத்தொலியை ஒத்திருப்பதில்லை என்பதே அக்குறை.

2. ஓர் எழுத்துக்குப் பக்கத்தில், அந்த எழுத்தை முதல் எழுத்தாக உடைய ஒரு சொல்லைத் தேர்ந்தெடுத்து, அச்சொல் உணர்த்தும் பொருளின் படம் அந்த எழுத்துக்குப் பக்கத்தில் அமைக்கப்படுகிறது. இந்த முறை பல நூற்றாண்டுகளாகப் பழக்கத்தில் இருந்து வருகிறது. இந்த முறை பெரும் பாலும் அடையாளச்சொல் முறை எனப்படுகிறது. சொல்லை உச்சரிக்கும் போது, அச்சொல்லின் முதல் ஒலியில் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. இந்த முதல் ஒலி, தொடக்கச் சுவடியில் அச்சிடப்பட்டுள்ள எழுத்தோடு தொடர்பு படுத்தப்படுகிறது. (படம் 6 பார்க்க) இந்த முறை படிப்பவரின் கவனத்தைக் கவர்வதாக உள்ளது. அத்துடன் ஒரு குறிப்பிட்ட எழுத்தை மற்ற எழுத்துக்களோடு சேர்த்து உச்சரிக்கும் போது, கவனமெல்லாம் அந்தக் குறிப்பிட்ட எழுத்தின் மேல் செலுத்தப்படுகிறது. மேலும் இந்த முறை எழுத்துக்களைத் தனித்தனியாக உச்சரிக்கும் போது பெரும்பாலும் உண்டாகிற பிழைப்பட்ட உச்சரிப்பை உண்டாக்க வில்லை. இந்த முறைக்குக் கூறப்படும் எதிர்ப்பு என்னவெனில் எழுத்துக்களுக்குப் பக்கத்தில் அச்சிடப்படும் படங்கள், பழக்கத்தில் உள்ள பொருள்களின் படங்களாக எல்லாச் சமயங்களிலும் இருப்பதில்லை என்பதே.

3. அடையாளச் சொல் முறைக்குத் துணை செய்யும் வகையில், அடையாளச் சொல் உணர்த்தும் பொருளின் படத்துக்கு மேலேயே அச்சொல்லின் முதல் உச்சரிப்புக்குரிய எழுத்து சில சமயம் வரையப்படுதல் உண்டு. பார்ப்பதற்கு அந்தப் படத்தில் இருந்துதான் எழுத்து உருவானது போல் காணப்படும். டாக்டர் பிராங் லாபாக் என்பரால் விரி

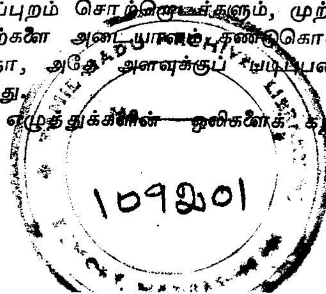
வாகப் பயன்படுத்தப்படும் முறைகளில் இதுவும் ஒன்று. புதிய எழுத்துக் களையும் ஒலிகளையும் கற்றுக்கொள்வதற்கு நினைப்பூட்டும் விளக்கமான பல உதவிகள் தேவை என்ற கருத்தை இந்த முறை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது. எனினும் இந்த முறைக்கும் எதிர்ப்பு இருக்கிறது. எழுத்தின் வடிவத்துக்கும், அந்த எழுத்தைக் கொண்டு வரையப்படும் படப் பகுதியின் வடிவத்துக்கும் இடையே சில சமயம் நெருங்கிய தொடர்பு இல்லாமல் போய் விடுகிறது; ஆகவே இதனால் பயனில்லை என்பதே இதற்குள்ள எதிர்ப்பு.

4. கற்றுக்கொள்ளப்பட வேண்டிய எழுத்தை உடைய பல சொற்கள் அவ்வெழுத்துக்குப் பக்கத்தில் தரப்படுகின்றன. தோற்றத்தில் மட்டுமல்லாமல் ஒலியிலும் அந்த எழுத்துக்கும், பக்கத்தில் உள்ள சொற்களுக்கும் இடையே ஒற்றுமை காட்டப்பட்டிருக்கும். இந்த முறையில், தான் கற்றுக் கொள்ள வேண்டிய எழுத்து பல சொற்களில் எவ்வாறு அமைந்துள்ளது என்பதைப் படிப்பவர் அறிந்து அவ்வெழுத்தோடு பழக்கம் செய்து கொள்ளுகிறார். வெவ்வேறு சொற்களில், வெவ்வேறு இடங்களில் அந்த எழுத்து அமைந்துள்ளதையும் பார்வைக்குப் புலப்படும்படிக் காட்டலாம். (படம் 8 பார்க்க) வெவ்வேறு சொற்களில் கவனம் செலுத்தப்படும்போது, வடிவத் தொடர்புகள், ஒலித்தொடர்புகள் ஆகிய இரண்டு உண்டாகின்றன. அச் சொற்களில் கற்கப்படவேண்டிய எழுத்தை வண்ணத்தில் அச்சடித்துவிட்டால், எழுத்தின் வடிவம் பளிச்சென்று தெரியும். என்னும், அச்சொற்களில் ஏதேனும் ஒன்றை வற்புறுத்திக் கூறுவிட்டால், இத்திட்டம் அடையாளச் சொல்முறைக்கு உரிய சிறப்புக்களை இழந்துவிடும். கற்கவேண்டிய எழுத்தின் வடிவத்தையும் ஒலியையும் ஒரே சமயத்தில் எத்துணையோ சொற்களில் கற்க முயற்சி செய்வதால், குழப்பம் ஏற்பட்டுவிடலாம்.

குழந்தைகள் மனத்தைக் கவர்கின்ற பொருள்களைப் பற்றி எழுதி, வண்ணங்களால் கவர்ச்சியாக அச்சிடப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகளும் பாடபுத்தகங்களும் வெளியிடப்பட்டுள்ளன. மேலும், கற்றுக் கொடுக்கப்படும் மொழிக் கூறுபாடுகளின் வரிசை முறையானது அக்கூறுபாடுகள் எவ்வளவு மிகுதியாகப் பயன் படுகின்றன என்பது பற்றிச் செய்யப்பட்ட விரிவான ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கு மனதைக் குழப்புகின்ற அல்லது அதற்குத் துணைசெய்கின்ற வடிவங்களின் வேற்றுமைகள், பொருளில் உள்ள ஒப்புமைகள் ஆகியவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு திருத்தியமைக்கப்பட்டுள்ளது. இத்தகைய மாறுதல்களால், முற்காலத்தில் பயன்படுத்தப்பட்ட, மிகுந்த அளவில் முறைப்படுத்தப்பட்ட முறைகளிலிருந்து தற்போது பயன்படுத்தப்படும் முன்னேறிய ஒலிப்பு முறைகளைப் பிரித்துக் காட்டப் பல மையங்களில் "உளஇயல் ஒலியியல்" என்ற பெயரானது வழங்கப்படுகிறது.

தொடக்கம் முதலே, படிப்பதனுடைய பொருளின் மீது கவனத்தைச் செலுத்துவதற்கு வேறு பல முறைகளும் கையாளப்படுகின்றன. ஒலியியல் கூறுபாடுகளில் போதுமான எண்ணிக்கைகளைக் கற்றுக்கொண்டவுடன், சொற்களும் முற்றுத் தொடர்களும் அறிமுகப்படுத்தப்படுகின்றன. அண்மையில் வெளியான சில ஒலிமுறைத் தொடக்கச் சுவடிகளில், முதல் பக்கம் அல்லது இரண்டாவது பக்கத்துக்கு அப்புறம் சொற்றொடர்களும், முற்றுத் தொடர்களும் அமைந்துள்ளன. சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளுதல் எவ்வளவு வலியுறுத்தப்படுகிறதோ, அதே அளவுக்குப் படிப்பதைப் புரிந்துகொள்வதும் வற்புறுத்தப்படுகிறது.

சில மொழிகளில், மிகச் சில எழுத்துக்களின் ஒலிகளைக் கற்றுக்



கொண்ட உடனேயே கவர்ச்சியூட்டும் முற்றுத் தொடர்களைப் படிக்கத் தொடங்க முடியும். ஸ்ட்டோலீ என்பவர், மடகாஸ்கரில் வழங்கும் மலகாசி மொழியில் பழக்கத்தில் உள்ள எழுத்துக்களின் மொத்த எண்ணிக்கையில் 65% a, b, c, i, y, m, என்ற எழுத்துக்களே என்பதையும், அந்த எழுத்துக் களைக் கொண்டே கவர்ச்சியூட்டும் பொருள் தொடர்புள்ள முற்றுத்தொடர் களை நன்முக எழுத முடியும் என்பதையும் கண்டுபிடித்தார். மாணவன் மேற்படி ஆறு எழுத்துக்களையும் கற்றுக் கொண்டவுடன் தன்னுல் புரிந்து கொள்ளக் கூடியதையும், தன்னுல் பாராட்டக் கூடியதையும், அவனுல் படிக்க முடிந்தது. இந்த இந்த ஆறு எழுத்துக்களோடு t, h, r என்ற மூன்று எழுத்துக்களையும் சேர்த்துக் கொண்டால், அவையே அந்த மொழியில் பயன் படும் மொத்த எழுத்துக்களில் 80 % எழுத்துக்களாகும். இந்த ஒன்பது எழுத்துக்களையும் கற்றுக் கொண்டபிறகு அடையாளம் கண்டு கொள்ளக் கூடிய சொற்களின் எண்ணிக்கையும் மிக அதிகமாகின்றது. புதிய சொற் களைப் பல்வேறு சேர்க்கைகளில் அறிமுகப்படுத்தும் போது, அவற்றைக் கற்றுக் கொள்வதற்குத் துணை செய்யும் வகையில் படங்கள் பயன்படுத்தப் பட்டன. படிப்பதன் பொருள் மேல் இதற்கு முன் செலுத்தப்பட்டதைவிட அதிகக் கவனம் செலுத்தப்பட்டது. எனவே, தொடக்கத்தில் ஒலிப்பு முறை என்பது கவர்ச்சியற்ற முறையாக இருந்தாலும், கவர்ச்சி நிறைந்ததாக விளங்கவும், தன்பொருளை உறுதிப்படுத்திக்கொள்ளவும், தன்னை அதிகப்பயன் உள்ளதாகச் செய்துகொள்ளவும் அந்த முறை பலமாறுதல்களுக்கு ஆளானது எனப் புலப்படும். இதில் பயன் படுத்தப்படும் வழிகள் எல்லாம் பெரும் பாலும் இயல்பில் “பிரிநிலை-தொகுநிலை” வழிகளே ஆகும். படிப்பதன் பொருள் மீது அதிகமாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. தற்போது பயன் படும் ஒலிப்பு முறைகள் பலவழிகளில் வேறுபாடுகள் நிறைந்தவை எனினும், ஒவ்வொன்றையும் அதன் இயல்புகள் யாவற்றையும் ஆராய்ந்து விமர்சனம் செய்து மதிப்பிடவேண்டும்.

அசை முறை

தொகுநிலை முறைகளுக்கும் அசைமுறைக்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன வெனில், அசைமுறையில் படிப்பதற்குக் கற்பிப்பதில் பயன்படுத்தப்படும் மூலப் பகுதிகள் எல்லாம் அசைகளாக இருப்பதே. அசைகள் அறிமுகம் செய்யப்பட்டுக் கற்கப்படும்போது, சொற்களையும், முற்றுத்தொடர்களையும் உருவாக்க அவ்வசைகள் இணைக்கப்படுகின்றன. எழுத்துக்களைப் பயன் படுத்துவதைவிட அசைகளைப் பயன் படுத்துவது, ஒரு வகையில் சிறப்பாகக் கருதப்படுகிறது. இதற்குக் காரணம், பெரும்பாலும் எல்லாப் பேச்சொலி யியல் அறிஞர்களும் ஒப்புக்கொள்வது போலப் பல மெய்யெழுத்துக்களை உயிர் எழுத்துக்களோடு சேர்த்துத்தான் சரியாக உச்சரிக்க முடியும் என்பதே. இந்த முறை ஸ்பானிய மொழி, பேர்ச்சுகீசிய மொழி, சில ஆப்பிரிக்க நாட்டு மொழிகள், எளிய அசை அமைப்புக்களை உடைய வேறிமொழிகள் ஆகியவற் றுக்கு மிகச் சிறப்பாக ஏற்றதாகும். அசைமுறையின் அடிப்படைக் கொள் கைகள் ஜப்பானிய மொழியில் பயன்படுவதைப் போல, அசைச்சொற்களைக் கற்பிக்கவும் பயன்படுகின்றன. அண்மைக் காலத்தில், உயர்ந்த முறையில் அசை மொழிகளாக இல்லாத மொழிகளிலும் இந்த அசைமுறை மிகுதியாகக் கையாளப்பட்டு வருகிறது.

இந்த முறையை நெடுங்கணக்கு மொழிகளுக்குப் பயன்படுத்துகிற போது, அறிமுகப்படுத்துவதற்கு முன்னுல் சொற்களைக் கொண்டும், படங்

களைக் கொண்டும் சில அல்லது எல்லா உயிர் எழுத்துக்களின் வடிவங்களும், ஒலிகளும் அறிமுகப் படுத்தப்படுகின்றன. முதலில் அவை ஒரு சொல் அல்லது ஓரசையின் பகுதியாகவும், பிறகு தனித்தனியாகவும் உச்சரிக்கப்படுகின்றன. (படம் 7 ஐக் காண்க.) பழைய முறைப்படி தயாரிக்கப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகள் பயன் படுத்தப் பட்டால், அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் பயிற்சி, உச்சரிக்கும் பயிற்சி ஆகியவற்றைத் திருப்பித் திருப்பிக் கையாளுவதன் மூலம், அசைகள் கற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. இன்னும் சிறந்த முறையில் தயாரிக்கப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகள், கருத்து நிறைந்த தொடர்புகளை உருவாக்குவதற்குப் படங்களையும், கவர்ச்சியான பயிற்சிகளையும் கொண்டுள்ளன. சில மொழிகளில், முதலில் கற்றுக் கொள்ளப்படும் அசைகளில் பல, சொற்களாகவே உள்ளன. உதாரணம்; பல், கல் ஆகவே தொடக்கத்தில் இருந்தே கருத்து நிறைந்த படிப்புப் பகுதியை அறிமுகப் படுத்த முடிகிறது. முதல் பாடத்தை அடுத்து வரும் ஒவ்வொரு பாடத்தின் இறுதியிலும், இதற்கு முன்பே அறிமுகமான சொற்கள், அசைகள் ஆகியவற்றைக் கொண்டு உருவாக்கப்பட்ட முற்றுத் தொடர்களைக் கொண்ட பயிற்சிகளை அமைக்கலாம் (படம் 8 ஐக் காண்க) இப்பயிற்சிகள் மாணவன் சொற்றொடர்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளத் துணை செய்யும். அல்லது, சொற்றொடர்களைப் படிக்கும் முறை தொடங்குவதற்கு முன் இன்னும் சிறிது காலத்திற்கு அசைகளையும் சொற்களையும் அறிமுகப்படுத்தும் செய்கையையே மேற்கொள்ளலாம். யுனெஸ்கோ கேட்டுக் கொண்டதற்கிணங்க, கோடை மொழிநூல் நிலயத்தின் மெக்சிகன் பிரிவைச் சேர்ந்த ஜார்ஜ் டபிள்யூ கோவான் என்பவர் அசைமுறைக்கு ஆதரவான கருத்துக்களையும் எதிரிடையான கருத்துக்களையும் தொகுத்துக் கொடுத்தார். அசை முறைக்கு ஆதரவான கருத்துக்கள் வருமாறு:-

அசைமுறை தருக்க முறையில் அமைந்துள்ளது.

அது புதிய சொற்களைத் தாக்குவதற்கு ஒரு முறையை அளிக்கிறது.

கற்பிப்பதற்கு அசைமுறை எளிமையானது; படிப்பில் முன்னேறிய மாணவர்கள் மற்ற மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கலாம்.

மொழியில் மிகக் குறைந்த அறிவைப்பெற்றுக் கொண்டவுடனேயே பாடங்களைத் தயாரித்து விடலாம்.

அடிப்படைப் பயிற்சி முழுவதையும் குறைந்த பாடப்பகுதிகளை வைத்துக் கொண்டே நடத்திவிடலாம்.

அசைமுறை ஒன்றின் மூலமே கற்றுக்கொடுத்த ஆசிரியர்கள், இந்த முறை மூலம் கற்பிப்பதில் மகிழ்ச்சியோடு ஒத்துழைக்கிறார்கள். வேறு புதிய முறை எதையும் அவர்கள் பெரும்பாலும் எதிர்க்கிறார்கள்; அதோடு புதிய முறையை எதிர்க்கத் தம்முடைய வட்டாரங்களையும் தூண்டுகிறார்கள்.

அசைமுறைகள் பயன்படுத்தப்படுகிற பகுதிகளில் உள்ள கல்வியியல் வல்லுநர்களும் முதியோர் மனங்கள் எதிர்பார்க்கும் தருக்க முறையின் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு அசைமுறை அமைகிறது என்று கூறுகின்றனர். ஒரு புதிய அசையைக் கற்றுக் கொள்கின்ற வழியைத் தெரிந்துகொண்டவுடன், முதியவர் கவனமாகத் தயாரிக்கப்பட்ட, தானே கற்பிக்கக்கூடிய பயிற்சிகளின் மூலம் மிகக் குறைந்த உதவியுடன், மற்றப் புதிய அசைகளையும் கற்றுக்கொள்ளும் வல்லமை பெறுகிறார்.

அசைமுறைக்கு எதிரான கருத்துக்கள் வருமாறு:

மாணவன், சொற்களை, முதல் முதலாகக் கற்றுக் கொள்ளும் போதே அச்சொற்களில் உள்ள அசைகளை அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்பிக்கப்

படாவிட்டால், தொடக்க நிலைகளில் அசைமுறை மாணவனுடைய நினை வாற்றலில் ஒரு பெருஞ்சுமை ஏற்றுகின்றது.

தொடக்கத்தில், அசைகள் மட்டும் கொண்ட பட அட்டைகள் அள வற்றுப் பயன்படுத்தப்பட்டால் மாணவன் முற்றுத் தொடர்களையும் கதை களையும் படிக்கத் தொடங்குவதற்கு முன்னுல் தன் ஊக்கத்தை இழந்து விடுவான்.

படிக்கும் பகுதிகள் தொடக்கத்தில் கடினமாக இருந்தாலும், வெகு வேகமாக முன்னேறினுலும், மாணவன் தான் உச்சரிக்கக் கூடிய எல்லாச் சொற்களையும் புரிந்து கொள்ள முடியாமல், சொல் இயந்திரமாக மாறி விடலாம்.

மிகச் சிக்கலான அசை அமைப்பைக் கொண்ட மொழிக்கும் படங்க ளால் காட்டக் கூடிய ஓரசை, ஈரசைச் சொற்கள் மிகக் குறைவாக இடம் பெற்றுள்ள மொழிகளுக்கும் இந்த அசைமுறை ஏற்றதாக இல்லை.

மேற்குறிப்பிட்ட விமரிசனங்கள் எல்லாம் அசைமுறையின் அடிப் படைக் கொள்கையை மறுக்கவில்லை. என்றுலும், அம்முறையில் சில கூறு பாடுகளை-சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் அளவுக்கு மீறிய வற் புறுத்தல், சிந்தனையோடு படிக்கும் வாய்ப்பைத் தரத் தவறிவிடுதல் போன்ற வற்றை எதிர்க்கின்றன. மேலும் தொடக்கத்தில் அசைமுறை சொற்களின் கூறுபாடுகளின் மேல் கவனத்தைக் குவிக்கும் போதெல்லாம், ஒலிப்புமுறைக்கு விரோதமாய்க் கூறிய விமரிசனங்களுக்கே இந்த முறையும் இடம் அளிக் கிறது.

அசைமுறையின் சிறப்புத் திருத்தமான 'உளவியல்-ஒலியியல்' முறை யில் எழுத்துக்கள், அசைகள் ஆகியவற்றின் ஒலிகள் சொற்களோடு ஒப்பிட்டுக் கற்பிக்கப் படுகின்றன. வால்லிஸ், கேட்ஸ் ஆகியோர் கருத்துப்படி: ஒரே வகையான அமைப்பில் அசைகளைத் தொகுப்பதன் மூலம் அல்லது பழைய, பழக்கமான உறுப்புக்களைக் கொண்டு புதிய உறுப்புக் களைக் கற்பிப்பதன் மூலம், அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் பழக்கங்களை நல்ல முறையில் மிகுதியாக வளர்த்துக் கொள்ள முடியும். புதிய அசை அமைப்புக்களை மாணவருக்கு அறிமுகப்படுத்தும் செயல், படிப்படியாகவும் முறையாகவும் நிகழவேண்டும். ஏனெனில், ஒரு புதிய வடிவத்தைக் கற்றுக்கொள்வதுபோலவே, தொடக்கப் படிப்பாளிக்குப் புதிய தாகவும், கடினமாகவும், இருக்கிறது. மேலும், அசைகளின் அமைப்புக்கள் பற்றியோ, அசை அமைப்புகள் முறையாக அறிமுகம் செய்யப்படுவது பற்றியோ எதுவும் குறிப்பிடாமல் ஒரே சமயத்தில் தனித்தனியாகவோ, சொற்களிலோ பல்வேறு அசை அமைப்புக்கள் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டால் அவை படிப்பவருடைய வலிமை வாய்ந்த ஆற்றலாக விளங்கும் உளவியல் சம்பந்தமான நினைவு அமைப்புக்களைப் பங்கப்படுத்திக் குலைத்துவிடுகின்றன. சொற்கள் அறிமுகப்படுத்தப்படும் வரிசைமுறையானது அவற்றின் உறுப்புக் களின் பயன், அவை எத்தனைமுறை பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்பது ஆகிய வற்றைப் பொறுத்து அமைகின்றது. இந்த முறையில் சொற்கள் அடிப்படை மூலங்களாக இருப்பதால், இந்த முறையானது சொற்களின் கூறுபாடுகளை வற்புறுத்தும் ஒரு முறைக்கும், கருத்துள்ள மொழிமூலப் பகுதிகளை வற்புறுத் தும் ஒரு முறைக்கும் இடைப்பட்டதாக உள்ளது. சொற்களை ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது, சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் அசைகளே அடிப்படை மூலங்கள் என்ற வகையில் கவனம் முழுதும் பெரும்பாலும், அசை களிலேயே செலுத்தப்படுகிறதாகையால், இங்கே இது விவரிக்கப்பட்டுள்ளது.

தொடக்கம் முதல் பொருளை வற்புறுத்தும் முறைகள்

படிக்கக் கற்பிப்பது பற்றிய, உயர்ந்த முறையில் ஆராயப்பட்ட முறைகளில் இரண்டாவது தொகுதியில் அடங்கிய முறைகள் மேலே குறிப்பிட்ட முறைகட்கு எதிராகப் பொருள் உள்ள மொழி மூலப்பகுதிகளைச் (சொற்கள் சொல் தொடர்கள், முற்றுத் தொடர்கள் ஆகியவற்றை) ஆராய வேண்டும் என்ற கருத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டது. இந்த மூலப் பகுதிகள் முழுமையானவையாக அடையாளம் கண்டுகொள்ளப் பட்டுவிட்ட பின்பு, அவற்றின் சிறுசிறு கூறுபாடுகள் மீது முறையாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. சொற்களைப் பிரித்தாராயும் வகை வெகுவாக வேறுபடுகின்றது. இந்த முறை "அனைத்தும் அடக்கிய முறை" அல்லது "கோளமுறை" எனப்படும். பெரிய பெரிய தொகுதிகளைச் சிறுசிறு தொகுதிகளாகப் பிரித்தாராயும் உளவியல் முறைக்குப் பிரித்தாராய்தல் என்பது பெயராகையால், இந்தத் தொகுதியைச் சேர்ந்த முறைகள் அடிக்கப் 'பிரிநிலை முறைகள்' என்றும் அழைக்கப்படும். சொல் கூறுபாடுகள் எல்லாம் அறிந்து கொள்ளப்பட்டவுடன், புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் அக்கூறுபாடுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. எனவே இக்கோள முறையில் பிரிநிலை, தொகுநிலை இரண்டும் அங்கம் வகிக்கின்றன.

குறைந்தது இரண்டு விவாதத் தொகுதிகள் இந்த ஆராய்ச்சிக்கு ஆதரவாக உள்ளன. படிப்பது என்பது கருத்தைப் புரிந்துகொள்ளும் முறைதான் ஆகையால் தொடக்கமுதலே பொருளுள்ள பகுதியைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள வேண்டும். அதேசமயம் சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப் போக்கை வளர்த்துக் கொள்வதையும் வற்புறுத்தவேண்டும். இந்த முறையில் படிக்கக் கற்றுக்கொள்வது ஆர்வம் நிறைந்த, மகிழ்ச்சியூட்டுகின்ற, பயன்படக் கூடிய முறையாக மாறிவிடுகிறது. முன்னேற்ற வேகமும் விரைவாகிறது. மேலும் குழந்தைகள் முதலில் பொருள்களையும் கருத்துக்களையும் தெளிவின்றி முழுமையாக அடையாளம் கண்டுகொள்கின்றனர், அதன் பிறகே படிப்படியாக நுணுக்கங்களை அடையாளம் கண்டுகொள்கின்றனர், என்று உளவியல் வல்லுநர்கள் நேரடியாக விளக்கிக் காட்டியுள்ளார்கள், ஆகையால் உள்ளம் இயற்கையாக பொருள் அறிந்துகொள்ளும் முறையை ஒட்டியே அமைந்துள்ளது.

இந்த முறைக்கு எதிரிடையான முக்கியக் கருத்து, பொருளை அறிவதற்கு ஏற்ற எண்ணப்போக்குகள், திறன்கள் ஆகியவற்றின் வளர்ச்சியில் அளவுக்கு மீறிய கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. ஆகவே சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வது அடிக்கடிப் புறக்கணிக்கப்படுகிறது என்பது. சில ஆசிரியர்கள் இந்த முறையைக் கடைப்பிடிக்கும்போது, அவர்களைப் பொறுத்தவரை இந்த முறையைக் கையாளுவதில் உண்டான குறைபாடுகளைப்பற்றிச் சில விமரிசனங்களும் எழுந்தன. எடுத்துக்காட்டாகப் பல ஆசிரியர்கள் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமைகளை வளர்ப்பதை மிக நீண்ட காலமாகப் புறக்கணித்து விடுகிறார்கள். ஆகையால் மாணவர்கள் மிகவும் மந்தமாகிவிடுகின்றனர். மற்றவர்கள் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்கு அவசியமான அறிவையும் திறன்களையும் மாணவர்கள் வேறு ஒருவருடைய துணையும் இல்லாமல் பெரும்பாலும் தாமாகவே வளர்த்துக்கொள்ள வேண்டும் என்ற கருத்தில் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்பிக்கும் பயிற்சியை நடைமுறையில் கைக்கொள்வதே இல்லை. பிரிநிலை முறைகளில் பயிற்சி பெறாத ஆசிரியர்கள், அம்முறைகளைப் பயன்படுத்துவது கடினம்

என்று நினைப்பது மற்றொரு தீமையாகும். (அது போன்றே, பிரிநிலை முறைகளில் பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்கள் தொகுநிலை முறைகளைக் கையாண்டு கற்பிக்கும்படி கேட்டுக்கொள்ளப்படும் போதும், இத்தகைய இடர்ப்பாடுகள் தோன்றுகின்றன.)

பிரிநிலை முறைகளைக் கைக்கொள்ள வேண்டும் என்ற கிளர்ச்சி வளர்ந்தவுடன், தொடக்கத்தில் சொல், சொல்தொடர், முற்றுத்தொடர், கதை ஆகியவற்றில் எதனை அடிப்படையாகக் கொள்வது என்பது பற்றிக் கருத்து வேறுபாடுகள் தோன்றின. இம்மொழி மூலப்பகுதிகள் அனைத்தும் படிப்பதைக் கற்பிக்கும் குறிப்பிட்ட முறைகளைக் குறிப்பதற்கு வழங்கப்பட்டு வருகின்றன. இம்முறைகளில் ஒவ்வொன்றும் இப்போது ஆராயப்படும். ஒவ்வொன்றின் நன்மைகளும், குறைபாடுகளும் சுட்டிக்காட்டப்படும். சீனமொழியைப்போல் சொல்—கருத்து வரிவடிவங்களையே பயன்படுத்தும் மொழிகள், ஜப்பானிய மொழியைப்போல் சொல் கருத்து வரிவடிவங்கள், அசை ஒலி வரிவடிவங்கள் ஆகிய இரண்டையும் பயன்படுத்தும் மொழிகள் ஆகியவை உள்ளடங்கிய எல்லா மொழிகளுக்கும் நடைமுறையில் அம்முறைகள் பயன்படுகின்றன.

அசைமுறை

இந்த முறையில் சொற்கள் பொருள் நிறைந்ததொரு சூழ்நிலையில் அறிமுகம் செய்யப்படுகின்றன. முதல் சில பாடங்கள் நடைபெறும்போது, சொற்கள் பெரும்பாலும் பார்த்துச் சொல்லும் முறையின் மூலம் கற்கப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு சொல்லுக்கும் ஒரு சிறப்பான வடிவம் உண்டு. அந்த வடிவத்தின் மூலம் அதை நினைவில் வைத்துக்கொள்ளலாம் என்ற கருத்தை அந்த முறை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது. கற்பதற்குத் துணை செய்வதற்காகப் பல்வேறு உபாயங்கள் கையாளப்படுகின்றன. உலகத்தின் சில பகுதிகளில் கற்றுக்கொள்பவர் புதிய சொற்களைக் கொண்ட முற்றுத்தொடர்களையும் செய்யுள்களையும் தாம் பார்க்கின்றபோதே, உரத்துப் படிக்கின்றார். மீண்டும் மீண்டும் படிக்கின்றார். பார்த்தவுடனே அவற்றைப் புரிந்துகொள்ளும் வரை இப்படிப் படிக்கின்றார். பொருள் உள்ள தொடர்புகளை நிறுவுவதற்குத் துணைசெய்யும் முறையில் தொடக்கச் சுவடிகளில் சொற்களை அடுத்துப் படங்கள் அமைக்கப்படுவது வழக்கம். மிக மந்தமாகக் கற்பவர்க்குத் துணை செய்வதற்காக மெய்ப்பாட்டு முறை எனப்படும் சொற்களின் மேல் எழுதுகின்ற முறை பயன்படுத்தப்படுகிறது. புதிய சொற்கள் கற்கப்பட்டவுடன், அவை சொற்றொடர்களிலும், முற்றுத்தொடர்களிலும் திரும்பத் திரும்பப் பின்பற்றப்படுகின்றன. சொற்களை அறிமுகப்படுத்துகின்ற வரிசை முறையைக் கவனமாக அமைப்பதன் மூலம் நுண்ணறிவோடு படிப்பதில், நிறைந்த பழக்கத்தைத் தொடக்கத்திலேயே உண்டாக்க முடியும்.

அதே வேளையில், அசைகள், எழுத்துக்கள், அவற்றின் ஒலிகள் முதலியவை போன்ற சொற்களின் நுணுக்கங்களிலும் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. பிறகு, புதிய சொற்களைத் துணை இல்லாமலும் பிழை இல்லாமலும் அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்கும் உச்சரிப்பதற்கும் மாணவர்க்குப் பயிற்சி தருவதில் இந்தக் கூறுபாடுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. "பொதுச் சொற்கள் முறை" எனப்படுவதும் சொல்முறையின் சிறப்பான திருத்த முறையே ஆகும். இந்த முறை மொழியின் அடிப்படை ஒலிகள் எல்லாவற்றையும் அடக்கிக் கொண்டுள்ள, எண்ணிக்கை குறைந்த சொற்களைத் தொடக்க காலத்திலேயே படிப்புச் செயல்களில் அறிமுகப்படுத்துகின்றது.

இந்தத் திட்டத்தால், மொழியில் உள்ள எல்லா ஒலியியல் கூறுபாடுகளையும், நிச்சயமாக ஐயம் திரிபறக் கற்றுக்கொள்ள முடியும். பொருளை அறியப் படிப்பதிலும், புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும் தொகு நிலை, பிரிநிலை, ஆகிய இரண்டும் கையாளப்படுகின்றன. சொல்முறையைத் தொடர்ந்து சொற்களைக் கூறுகளாகப் பிரித்தறியும் முறை நிகழாமல்போனால் அதைப் பிரிநிலை முறையாகவே வகைப்படுத்தக் கூடாது.

ஏற்கெனவே கையாளப்பட்டு வந்த கவர்ச்சி அற்ற முறைகளுக்கு எதிராக எழுந்ததே சொல்முறை ஆகும். சொல்முறையை முதல் முதலாகப் புகுத்தியவர் கோமெனியஸ் என்று கூறுவர். 1957இல் வெளியான ஆர்பிஸ் பிக்டஸ் என்ற நூலில், அவர் சொல்முறையை ஆதரிக்கிறார். சொற்களை அவை உணர்த்தும் பொருள்களின் படங்களோடு அறிமுகம் செய்யும்போது, அச்சொற்களைப் களைப்பூட்டக்கூடிய எழுத்துக் கூட்டுகின்ற, சாதாரண முறை இல்லாமலேயே விரைவாகக் கற்றுக்கொள்ள முடியும், எழுத்துக் கூட்டும் முறை அறிவைச் சித்திரவதை செய்யும் வேலை என்று அவர் கூறுகிறார். நம் முடைய காலத்தில் ஐக்கோபெட், ஹோரஸ், மன், டெக்ரோலி முதலிய பல அறிஞர்களால் கீழ்வரும் காரணங்களுக்காகச் சொல்முறை ஆதரிக்கப்படு கிறது. தனித்தனிச் சொற்களே சிந்தனை அடையாளம்காணல் ஆகிய இரண்டி னுடைய அடிப்படை மூலங்கள். படிக்கும்போது, தொடக்கம் முதலே படிப் பதன் பொருள்மேல்தான் கவனம் குவிக்கப்படுகிறது. இதனால் சிந்தனை யோடு படிக்கும் பழக்கம் வளர்கிறது. மகிழ்ச்சிக்காகவும், தெரிந்து கொள்வ தற்காகவும் படிக்க வேண்டும் என்ற பேரார்வம் ஏற்படுகிறது. சொற்களின் கூறுபாடுகளைப் பிரித்துத் தெரிந்து கொள்வதற்கு முன்னால், அச்சொற்களை முழுமையாகக் கற்றுக் கொள்வது, பெரும்பாலான குழந்தைகளும் முதி யோரும் சாதாரணமாகப் பார்க்கும் வடிவங்களைத் தெரிந்து கொள்ளும் முறையைப் பெரும்பாலும் ஒத்துள்ளது.

தொடக்கத்தில், சொல்முறையின் அடிப்படையில் உருவாக்கப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகள், பாட புத்தகங்கள் ஆகியவற்றின் பொருள் பொது வாகக் கவர்ச்சி யற்றிருந்தது. முற்றுத் தொடர்களில் உள்ள சொற்களைப் படிப்பவர்க்கு ஒன்றுமே புரியாத அச் சொற்களைத் திரும்பத் திரும்பச் சொல் வதன்மூலமே பெரும்பாலும் தேர்ச்சி பெறப்பட்டது. இந்தக் குறைபாடுகளை எல்லாம் வெல்வதற்காகத் தொடக்கச் சுவடிகள் எழுதிய ஆசிரியர்கள், இன்னும் கவர்ச்சியான பொருள்களைப் பற்றிக் கவர்ச்சியான நடையில் எழுதி வேண்டிய வண்ணப் படங்களையும் அமைத்தார்கள். படிப்பதற்குத் துணை செய்வதற்காகப் பல்வேறு உபாயங்களும் கையாளப்பட்டன. எடுத்துக் காட்டாகப் படிப்பவர் பார்வைச் சொல் தொகுதி ஒன்றை வளர்க்கவும், முற்றுத் தொடர்களை உருவாக்கவும் உதவியாகச் சொல் அட்டைகள் தயா ரிக்கப்பட்டன. தன்னைத்தானே திருத்திக்கொள்ளும் பயிற்சியை அளிப்பதற் காக ஒரு பக்கம் சொல்லும், மறுபக்கம் அதற்குரிய படமும் அச்சிடப்பட்ட சொல் அட்டைகள் பயன்படுத்தப்பட்டன. கற்பதற்கு மிகவும் இடருற்ற குழந்தைகள், எழுதப்பட்ட சொல்மேல் வரையும் முறை (அல்லது மெய்ப் பாட்டு முறை)யின் மூலம் சொற்களைக் கற்றுக்கொண்டனர். சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதையும் புரிந்து கொள்வதையும் வளர்க்க ஏற்ற வாறு கவர்ச்சியான பயிற்சிகளோடு கூடிய பயிற்சி நூல்கள் பல தயாரிக்கப் பட்டன. இவ்விதம் படிப்படியாகக் கற்பிக்கும் முறைகளிலும், பாடமுறை களிலும் பல முக்கிய மாறுதல்கள் செய்யப்பட்டன.

சொல்முறைக்கு எதிராக அடிக்கடிக் கூறப்படும் விமரிசனம், சொற்

களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்குத் தேவையான தனித்திறமை, பிழையின்மை ஆகியவற்றை வளர்க்கச் சொல்முறை தவறிவிடுகிறது. எனவே, படிப்பதில் மிகுந்த மந்தம் ஏற்படுகிறது என்பதே. இத்தகைய விமர்சனங்கள் 'டைம்ஸ் கல்விப் பகுதி' என்ற இதழில் விரிவாக விவாதிக்கப்பட்டன. வொய்ட் ஹெட் என்பவர் கருத்துப்படி, முக்கியப் பிரச்சனை சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் துணைசெய்வதற்கு ஒலிமுறையைப் பயன்படுத்துவதா கூடாதா என்பதன்று, அத்தகைய பயிற்சி எப்போது தொடங்க வேண்டும் என்பதே. பல ஆசிரியர்கள் சொற்களைப் பிரித்துப் புறக்கணித்து விடுகின்றனர். சொல்லின் கூறுபாடுகளை அடையாளம் காண்பது, அவற்றில் தேர்ச்சி பெறுவது ஆகிய திறமையில் மாணவர்கள் முன்னேற்றமடைய அவர்களின் உள்ளொளியில் பெரிதும் நம்பிக்கை வைக்கப்படுகிறது. எனினும் திறமை மிகுந்த மாணவர்கள், மிகுந்த உதவி இல்லாமல் சொற்களை வேறுபடுத்தி அறிதல், சொற்களை அடையாளம் காணுதல் ஆகியவற்றில் திறமை பெற இயலும் என்றாலும், பெரும்பாலான மாணவர்க்குக் கவனமாக அமைக்கப்பட்ட உதவி தேவைப்படுகிறது.

சொல்தொடர்முறை

சொல்தொடர்கள் சொற்களைவிடக் கவர்ச்சி மிக்கவை, அவை பொருளை அதிகமாக வற்புறுத்துகின்றன என்ற கருத்தின் அடிப்படையில் சொல்தொடர் முறையானது அமைந்துள்ளது. நன்றாகப் படிக்கக் கூடியவர்கள், ஒவ்வொரு கண்நிலைப்பிலும் சொற்களின் தொகுதிகளை அடையாளம் கண்டுகொள்வதால், திறமையாகப் படிப்பதில் வேகமாக வளர்ச்சியைச் சொற்றொடர்முறை உண்டாக்க வேண்டும் என்ற நம்பிக்கையையும் சொல் தொடர்முறை உண்டாக்கி இருக்கிறது. இந்தக் கருத்தின் உண்மையை ஆண்டர்ஸன், டியர்பார்ன் ஆகியோர் மறுக்கின்றனர். கண் அசைவுகளைப் புகைப்படம் பிடித்து, அவற்றை ஆராய்ந்ததன் மூலம், நன்றாகப் படிக்கிறவர்கள், தம் கண்களைச் சொல் தொடர்களில் பதிப்பதில்லை. வரிகளில் ஒரு குறிப்பிட்ட இடைவெளிக்கு அப்புறம் ஏறத்தாழ ஒரே சீராக நிலைப்புகள் அமைகின்றன என்று அவர்கள் கண்டுபிடித்தனர். சிந்தனையின் மூலப்பகுதிகளை—அதாவது, சொல் தொடர்களை உண்டாக்கும் சொல் தொகுதிகளை—அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதல் என்பது பார்வையால் ஏற்படும் நிகழ்ச்சி இல்லை அது மனத்தால் எண்ணி அறியும் விளைவாகும்.

இந்த முறையில், வகுப்பில் ஒரு சொல் தொடர் வரும்போது, அது பெரும்பாலும் கரும்பலகையின் மேல் எழுதப்படுகிறது. அல்லது, அச்சொல் தொடர் கற்கப்படவேண்டிய ஒரு புதிய மூலப் பகுதியாகத் தனியே பிரித்துக் கரும்பலகையின் மேல் எழுதப்படுகிறது. இரண்டு வகையிலும், மாணவர்களால் சொல் தொடர் கவனமாக நோக்கப்படுகிறது, பல முறைகள் திருப்பித் திருப்பிப் படிக்கப்படுகிறது, இதற்கு முன் கற்றுக் கொண்ட சொல் தொடர்களோடு வைத்து ஒப்பிடப்படுகிறது. திருப்பித் திருப்பிச் சொல்வதன் மூலம் புதிய சொற்றொடரை மற்றச் சொற்றொடர்களிலிருந்து பிரித்தறிய மாணவர்கள் படிப்படியாகக் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள், பிறகு சொல் தொடரில் உள்ள பழக்கமான சொற்கள் எல்லாம் கவனிக்கப்பட்டுப் புதிய சொற்கள் கற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. அதன்பின், தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட சொற்களில் உள்ள கூறுபாடுகள் எல்லாம் சொல்முறையில் ஆராயப்படுவது போல ஆராயப்பட்டுப் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

சொல்முறையில் உள்ள நன்மைகள், குறைபாடுகள் எல்லாம் சொல் தொடர்முறையில் காணப்படுகின்றன. சொல்தொடர்முறை, பொருளில் மிகுந்த அக்கரை செலுத்தினுலும், சொல்தேர்ச்சியைப் பெறுவதற்கு அது சிக்கனம் இல்லாத முறையாகும். இக் காரணத்தால் சொல்தொடர் முறை தற்போது பயன்படுத்தப்படுவதில்லை.

முற்றுத் தொடர் முறை

பிரிநிலை முறைகளின் வளர்ச்சியில் முற்றுத்தொடர்முறை மூன்ரும் படியாக விளங்குகின்றது. முற்றுத்தொடர் முறையை ஆதரிக்கும் கருத்துக் களை ஹூவே என்பவர் பின்வருமாறு தொகுத்துக் கூறுகிருர். மொழியில் உண்மையான மூலப் பகுதியாக விளங்குவது முற்றுத் தொடரே தவிர, சொல்லோ எழுத்தோ அன்று என்பதை இந்த முறை வற்புறுத்துகிறது. முற்றுத் தொடரே முழு எண்ணங்களை வெளியிடுகிறது. எண்ணும் செயலில் இந்த எண்ணங்களே மூலப் பகுதிகள் ஆகும். முற்றுத் தொடர்தான் மொழி யின் இயல்பான மூலப்பகுதி என்ருல், பேசுவதில் உள்ளது போலவே, படிப்பதிலும் அது இயல்பான மூலப்பகுதியாக உள்ளது. சொல் என்பது எப்படி வெறும் எழுத்தொலிகள், எழுத்துக்களின் பெயர்கள் ஆகியவற்றின் கூட்டுத் தொகுதி ஆகாதோ, அது போன்றே, முற்றுத் தொடர் என்பதும் வெறும் சொல் ஒலிகள், சொல் பெயர்கள் ஆகியவற்றின் கூட்டுத் தொகுதி ஆகாது. சொல் தொடர் தெளிவான ஒலித் தொகுதி, தோற்றம், பொருள் ஆகியவற்றைக் கொண்டது. இம்மூன்றும் அம்முற்றுத் தொடரின் பொருள் உணரப்படுகின்றபோது, அது பேசப்படும் வகையில் தெளிவாகக் குறிக்கப் படுகின்றன. பேசுகிறவர் அல்லது படிக்கின்றவர் மனத்தில் மொத்தப் பொருளும் சிறந்து விளங்கும்போது மட்டுமே அம்முற்றுத் தொடர் இயல் பாகப் பேசப்படுகிறது அல்லதுபடிக்கப்படுகிறது.

தொடக்கச் சுவடி ஒன்றைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளாமல், முற்றுத் தொடர் முறையைக் கடைப்பிடித்துக் கற்பிக்கும்போது வகுப்புக்கு உற்சாக மூட்டும் சில பொருளில் அல்லது செயலில் முதலில் கவனம் செலுத்தப் படுகிறது. மாணவர்கள் உரையாடலில் ஈடுபடும்போது, அப்பொருள் அல்லது செயலைப் பற்றி அவர்கள் கவர்ச்சியான செய்திகள் பலவற்றைக் குறிப்பிடுகிருர்கள். அச்செய்திகளில் ஒன்று ஆசிரியரால், பிறகு கரும்பலகை மேல் எழுதப்பட்டு இயல்பாகப் படிக்கப்படுகிறது-அதாவது "கருத் துணர்ந்து படிக்கப்படுகிறது." காரணம் படிப்பவருக்குப் பொருளை விளக் கும் கருத்தாக அது விளங்குவதேயாம். பிறகு மாணவர்கள் முற்றுத் தொட ரில் உள்ள முக்கியமான சொல் தொகுதிகளை எல்லாம் கண்டுபிடிக்கவும், அதன்பின் ஒவ்வொரு தொகுதியிலும் உள்ள குறிப்பிட்ட சொற்களைக் கண்டு பிடிக்கவும் கேட்டுக் கொள்ளப்படுகிருர்கள். ஒரு பாடம் அல்லது இரண்டு பாடங்கள் முடிந்த பிறகு, ஏற்கெனவே பழக்கப்பட்ட சொற்களே திரும்பத் திரும்ப வந்து மாணவர்களுக்குத் துணை செய்கின்றன. வெவ்வேறு வகைப் பட்ட பயிற்சிகளின் மூலம், புதிய சொற்கள் எல்லாம் நன்ருகக் கற்கப்பட்டு விடுவதால், பிறகு அவற்றை ஒரு முறை பார்த்தவுடனேயே அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடியும். காலப்போக்கில், புதிய சொற்களின் கூறுபாடு களில் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. இந்தக் கூறுபாடுகளைப்பற்றிய அறிவு பின்னர் புதிய சொற்களை எவ்விதத் துணையும் இல்லாமல் அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையை வளர்ப்பதற்குப் பயன்படுத்தப்படுகிறது. படம் 9 ஒரு தொடக்கச் சுவடியில் கையாளப்பட்டுள்ள முற்றுத் தொடர் முறையை

விளக்குகிறது. முற்றுத் தொடர் முறையில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள பல் வேறு வகைப்பட்டுள்ள உபாயங்கள் லூக், ஜாக்கர் என்பவர்களால் விரிவாக விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன.

முற்றுத் தொடர் முறையில் பல நன்மைகள் உண்டு எனக் கூறப்படுகின்றது. முற்றுத்தொடர் முறை 'கோள' முறையை அல்லது 'ஜெஸ்டால்டு' முறையை அடிப்படையாகக் கொண்ட கல்விக் கருத்துக்கு இணங்க அமைந்துள்ளது. அது படிப்பதன் பொருளை அறிந்து கொள்வதை வலியுறுத்துகிறது. இதன்மூலம், நுண்ணறிவோடு, படிக்கும் எண்ணப் போக்கையும், படிப்பதில் மிகுந்த ஆர்வத்தையும் வளர்க்கிறது. முற்றுத் தொடர் முறையில் விளையும் பெரு நன்மைகளில் ஒன்று, படிக்கும் பகுதியில் அமைந்துள்ள பொருள் தொடர்ச்சியிலிருந்தும், அத்தொடர்கள் நிகழிடங்களிலிருந்தும் மாணவர்க்கு உதவி கிடைக்கும்படி செய்வதே என்று ஷானெல் என்பவர் சுட்டிக் காட்டுகிறார். ஆண்டர்செஸ், டியர்பார்ன் ஆகியோர் கொள்கைப்படி முற்றுத் தொடர்முறை, வார்த்தையாகப் படிப்பதைத் தடுக்கின்றது. மேலும், ஒவ்வொரு சொல்லையும் அதில் அடங்கியுள்ள அசைக் கூறுகளாகவும் எழுத்துக் கூறுகளாகவும் பிரித்துப் பொருத்தமான ஒலிகளை அவற்றோடு இணைப்பதன் மூலம், சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் தனித்திறமையையும், பிழை இன்மையையும் முற்றுத்தொடர்முறை வளர்க்கிறது. இது முதன்மையான நோக்கமாகக் கருதப்படா விட்டாலும் எவ்வித உதவியும் இல்லாமல் தாமாகவே, சிந்தனையோடு படிப்பவர்களை வளர்ப்பதற்கு இன்றியமையாத உதவியாகக் கருதப்படுகிறது. ஆகவே, இந்த முறை ஒன்று தொடக்கத்திலிருந்தே முறையாகப் புகுத்தப்படுகிறது; அல்லது சொல் கூறுபாடுகளை விரிவாக அறிந்து கொள்ளுவது, அவற்றைப் பயன்படுத்துவதில் திறமையை வளர்ப்பது, ஆகியவற்றிற்குத் தேவை எழுகின்றபோது, படிப்படியாகப் புகுத்தப்படுகிறது.

முற்றுத் தொடர் முறைக்கு எதிரிடையான விமரிசனங்களில் குறைந்தது இரண்டாவது குறிப்பிடத்தக்கவை ஆகும். முன் காலத்தில் கற்பிப்பதற்கு அடிப்படையாகப் பயன்படுத்தப்பட்ட முற்றுத் தொடர்கள் மாணவர்களின் அனுபவங்களோடும், நெருங்கிய ஆர்வங்களோடும் தொடர்புடையனவாக இல்லை. அம்முற்றுத் தொடர்கள் பெரும்பாலும் விரைவாகப் பயனுள்ள முறையில் படிப்பதற்குத் துணை செய்யக்கூடிய பொருள் தொடர்ச்சிகளை மனதில் எழுப்பத் தவறிவிட்டன. அண்மைக் காலத்தில் பாடப் பகுதியின் பொருள், சொல் தொகுதி ஆகியவற்றை நன்றாகத் தேர்ந்தெடுத்து அமைப்பதன் மூலம் இந்த இடர்ப்பாடு பெரும்பாலும் நீக்கப்பட்டுவிட்டது. இரண்டாவது எதிர்ப்பு, நடைமுறையில் படிப்பதன் பொருளில் அளவுக்கதிகமாகக் கவனம் செலுத்தப்படுவதால், சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் அடிப்படைத் திறன்கள் தக்கபடி வளர்க்கப்படவில்லை; அல்லது, அவைகளின் வளர்ச்சி மிகவும் காலம் தாழ்ந்த பின் ஏற்படுகிறது என்பது. முற்றுத் தொடர் முறையை நன்றாகப் பயன்படுத்திக் கொண்டால் நன்றாகப் படிப்பதற்குத் தேவையான எண்ணப்போக்குகள், திறன்கள் அனைத்துக்கும் சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கு, பொருளைத் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளுதல், சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் தனித்தன்மை, பிழை இன்மை, படிப்பதற்கேற்ப நுண்ணறிவோடு நடத்தல், படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல், படிப்பதில் ஆர்வம் ஆகிய அனைத்துக்கும் அம் முற்றுத்தொடர்முறை அடிகோலுகிறது. படிப்பவர் தொடக்க நிலைகளில் இருந்து முன்னேறும்போது புதியதொரு படிக்கும்

எண்ணப் போக்குகளின் தொகுதிக் கேற்பத் தன்னை மாற்றி யமைத்துக் கொள்வதில் அவர்க்கு இடர்ப்பாடு ஏற்படுவதில்லை. பயிற்சியளிப்பது ஏற்கெனவே உண்டாக்கப்பட்ட எண்ணப்போக்குகளையும், திறன்களையும் மேலும் வளர்த்து, அவற்றை முன்னேறி விரியச் செய்கின்றது. இதனால் தடையற்ற வளர்ச்சி உறுதியாக ஏற்பட்டு, சிக்கனத்துக்கும், திறமைக்கும் வழி செய்கிறது.

கதை முறை

கதை முறை என்பது முற்றுத்தொடர் முறையின் விரிவே ஆகும். தொடக்கத்தில் படிப்புச் செயல்களில், கற்பிக்கும் மூலப் பகுதியாக ஒரு கதையை அமைத்துக் கொண்டு அக்கதை வடிவத்தில் முற்றுத் தொடர் வரிசைகளை இந்த முறையானது பயன்படுத்துகின்றது. எல்லாக் குழந்தைகட்கும் கதைகேட்கும் ஆர்வம் உண்டாகையால், படிப்புச் செயல்களில் சில கதைமுறை நிறைந்த ஆர்வத்தை உறுதியாக உண்டாக்குகிறது. இதன் மூலம் சொல்முறை, முற்றுத் தொடர்முறை ஆகியவற்றில் உள்ள சில குறைபாடுகளைக் களைந்து விடுகிறது. கதைமுறையானது ஒரு தொடக்கம், இடைப் பகுதி, இறுதி ஆகியவற்றை உடைய முழுமையான நிகழ்ச்சி வரிசைகளின் மூலம் படிப்பவரை அழைத்துச் செல்வதால், அது முற்றுத் தொடரைவிட இன்னும் முற்றுப்பெற்ற ஓர் எண்ண மூலப் பகுதியை அளிக்கிறது.

எனவே, கதை முறை பொருளைமட்டும் வற்புறுத்தவில்லை; கருத்து வரிசைகளை முறையே எதிர்நோக்கவும். பின்பற்றவும் மாணவர்களுக்குப் பயிற்சி அளிக்கிறது. அதோடு கதையானது தன் இயல்பு காரணமாக, முற்றுத்தொடரைவிட விவாதத்துக்கும் தொடர்புகளைப் புரிந்து கொள்வதற்கும், இன்னும் நிறைந்த வாய்ப்பினை அளிக்கின்றது. மேலும், அது படிப்பதில் விருப்பத்தையும் இலக்கியத்தைப் படிப்பதில் சுவையையும் உண்டாக்குகிறது.

படிக்கின்ற கதையை ஆசிரியர் சிறிது மாறிய நடையில் மாணவர்க்குச் சொல்லும்போது படிப்பதில் ஆர்வம் எழுப்பப்படுகின்றது. பிறகு அக்கதையின் பகுதிகள் அவை ஒன்றோடொன்று தொடர்பு கொண்டு அமைந்துள்ள முறைப்படி விவாதிக்கப்படுகின்றன. கடையில், அக்கதைப் பகுதிகள் அனைத்தும் மாணவர்களால் நன்றாகத் தெரிந்து கொள்ளப்படுகின்றன. நாடகமாக மாற்றுவதன் மூலம் மாணவர்கள் புரிந்து கொள்வதையும், பாராட்டுவதையும் இன்னும் வளர்க்கலாம். அதன் பிறகு கரும்பலகையில் எழுதப்பட்ட அல்லது புத்தகத்தில் அச்சிடப்பட்ட கதையில் கவனம் திருப்பப்படுகிறது நிகழ்ச்சிகளின் வரிசைமுறை மாணவர்களுக்கு முன்னமேயே தெரியுமாகையால், கதையில் உள்ள தனித்தனி முற்றுத் தொடர்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ள அவர்கள் விரைவில் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள். ஒவ்வொரு முற்றுத் தொடரும், அடுத்தடுத்துத் தனியே பிரிக்கப்பட்டு எளிதாக அடையாளம் கண்டுகொள்ளப்படுகிறது. கதை முறையில், முற்றுத் தொடர்முறை, சொல் தொடர்முறை, சொல்முறை ஆகியவற்றில் கையாளப்படும் உபாயங்களைப் போன்ற உபாயங்கள் கையாளப்படுகின்றன. முதலில் முற்றுத் தொடர்களில் உள்ள முக்கியச் சொல் தொகுதிகள் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படுகின்றன. பின், சொல் தொடர்களில் உள்ள தனித்தனிச் சொற்கள் அடையாளம் கண்டுகொள்ளப்படுகின்றன. அதன் பின் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட சொற்களின் கூறுபாடுகள் ஆராயப்படுகின்றன. இக் கூறுபாடுகளை ஆய்ந்ததனால் உண்டான அறிவு, புதிய சொற்களை அடை

யாளம் கண்டு கொள்வதில் பயன்படுத்தப்படுகிறது.

கதைமுறை பற்றிய முக்கிய விமரிசனங்களில் ஒன்று மாணவர்கள் படிக்கும்போது சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் நம்பிக்கை வைப்பதைவிடத் தாம் முன் கேட்ட கதையில் வரும் நிகழ்ச்சி வரிசை முறைகளைப் பற்றித் தாம் கொண்ட நினைவையே பெரிதும் நம்புகின்ற மனப்பான்மையைக் கொள்ளுகிறார்கள். இதன் விளைவாக, அவர்களுடைய படிப்பு பெரும்பாலும் பிழையுடையதாகவும், முற்றுப் பெறுததாகவும் அமைகிறது. புதிய கதைகளைப் படிக்க முயற்சி செய்யும்போது, அவர்கள் தமது கற்பனையின் துணையை நாடுகிறார்கள். இத்தகைய படிப்பாளிகள் பாடத்திலிருந்து விலகிச் சென்று தம்மனத்துக்குத் தோன்றுபவை பொருத்தமாகப் புலப்படுபவை ஆகியவற்றை எல்லாம் வாசிக்கும் பகுதியின் பொருளாகத் தருகிறார்கள். சிந்தனையுள்ள கவனமான படிப்பைப் பற்றியும் சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதலைப் பற்றியும் அளவாக வற்புறுத்துவதன் மூலமாக இதைத் தவிர்த்துக் கொள்ளலாம்.

சொல்முறையைப் போலவே, கதைமுறையானது திறமையான படிப்பின் அடிப்படைக் கூறுபாடுகள் அனைத்தையும் தொடக்கத்திலிருந்தே வற்புறுத்துகிறது. இம்முறை வடிவங்களைக் கற்கும் "கோள" முறைக் கருத்துக்களைத் தழுவியே அமைந்துள்ளது. நன்றாகக் கற்பிக்கப் பட்டால், படிப்பதில் உயர்ந்த நிலைகளை அடைவதற்கேற்ற தொடர்ந்த வளர்ச்சிக்கு இம்முறை அடிகோலும். பல மையங்களில், தொடக்கத்தில் கதைகளைப் படிக்கப் பயன்படுத்திக் கொள்வது முதியோர்களிடையிலும் சிறந்த பலனை அளித்துள்ளது என்றாலும், பொதுவாகக் கதைமுறையைப் பயன்படுத்துவது முதியோர்களைவிடக் குழந்தைகளுக்கே ஏற்றதாக உள்ளது. குழந்தைகளுக்குக் கற்பிக்கும்போதும், பரந்த படிப்பு ஆர்வங்கள் வளர்ச்சியையும். வெவ்வேறு நோக்கங்களுக்காக வெவ்வேறு வகைப் பகுதிகளைப் படிப்பதற்கு நிறைந்த ஆற்றலையும் உறுதி செய்து கொள்ளத் தொடக்க வகுப்புக்களில் முதலிலிருந்தே வேறுவகையான பாடங்களையும் பயன்படுத்துவதே சிறந்ததாகும்.

முன்னால் கூறப்பட்ட ஆய்வில், சொல்முறை, சொல்தொடர்முறை, முற்றுத் தொடர்முறை, கதைமுறை ஆகிய முறைகளின் நன்மைகளும் குறைபாடுகளும் குறிக்கப் பட்டன. படிக்கக் கற்பிக்கப்படும் முறைகளில் முன்னேற்றங்கள் ஏற்பட்டபோது, சொல்முறை, சொல்தொடர்முறை, முற்றுத் தொடர் முறை, கதைமுறை ஆகியவற்றை முன்பு சிறப்பித்த வழிகள் எல்லாம் பலவழிகளில் திருத்தி அமைக்கப்பட்டன. இவற்றில் எதையும் ஒரு மூலப்பகுதியாகக் கருதி மதிப்பிட முடியாது. உண்மையில், அண்மையில் குழந்தைகளுக்காகவோ, முதியோருக்காகவோ, வெளியான தொடக்கச் சுவடிகளில் பெரும் பாலானவை மேற்படி முறைகளில் எதையும் முழுமையாக அப்படியே பயன்படுத்தவில்லை. இன்னும், பெரிய மூலப்பகுதிகளில் உள்ள சொற்கள், சொல்தொடர்கள், முற்றுத் தொடர்கள் ஆகியவை அவ்வச் சமயத்தில் உண்டாகும் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு படிக்கும் பாடங்களை அறிமுகப்படுத்துவதற்குப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளில் அண்மைக்காலப் போக்குகள்

இதுவரை நடைபெற்ற ஆராய்ச்சி, படிக்கக் கற்பிப்பதில் கையாளப்படும் சிறந்த முறைகளில் கவனத்தை இழுத்துள்ளது. இம்முறைகள் தொடக்கத்திலேயே இரண்டு வழிகளில் தெளிவாகப் பிரிந்துள்ளன. அவ்

விருவழிகளாவன: தொடக்கத்தில் படிக்கும் பாடங்களில் பயன்படுத்தப் படும் மொழி மூலப்பகுதிகளின் தன்மை, படிக்கும் போது நிகழும் அடிப்படை மனச் செயல்முறைகள் என்பன. இந்த முறைகளில் செய்யப்பட்ட மாற்றங்கள் எல்லாம் அவற்றைப் பயன்படுத்திய போது தென்பட்ட குறைபாடு களை நீக்கவும், கொள்கையளவில் எழுகின்ற எதிர்ப்புகளைச் சமாளிக்கவும் பொதுவாகப் படிப்பதில் எளிமையையும், விரைவையும் உண்டாக்கவும் செய்யப்பட்டவையே ஆகும். இதன் காரணமாகப் பல்வேறு முறைகளில் ஒவ்வொன்றும் தனித்தனிப் பிரிவாக வளர்ந்துள்ளது.

அண்மைக்காலத்தில், இன்னும் சிறந்த முறைகள் தேவை என்ற கோரிக்கை வளர்ந்து கொண்டிருப்பதாலும், பள்ளிப்படிப்பின் நோக்கங் களைப் பற்றிய எண்ணங்கள் மாறிக் கொண்டிருப்பதாலும், அனுபவம், ஆராய்ச்சி ஆகியவற்றின் விளைவாலும் இன்னும் பெரிய மாறுதல்களும் ஏற் பட்டுள்ளன. அவற்றை எல்லாம் வகைப்படுத்துவது மிகவும் கடினம் என்று லும், இந்த ஆராய்ச்சிக்காக இரண்டு தலைப்புக்களின் கீழ் நோக்கலாம். அவ்விரு தலைப்புக்களாவன; பன்முகப்போக்கு, கற்பவர் மையப்போக்கு என்பவை. எனினும், இந்தப் போக்குகள் முற்றிலும் ஒன்றோடொன்று தொடர்பின்றித் தனித்தன்மை உடையவை அல்ல. மற்ற முறைகளில் இதற்கு முன் சிறப்புடன் பயன்படுத்தப்பட்ட உபாயங்களை எல்லாம் தழுவிக் கொள்ளுகின்ற சில முறைகள், ஓரளவுக்குக் கற்பவர் மையமாகவும் விளங்கு பவையே. பெரும்பாலும் கற்பவர் மையமாக விளங்கும் சில முறைகள், கற் பிப்பதில் பல்வேறு சிறப்பான உபாயங்களையும் பயன்படுத்திக்கொள்ளு கின்றன.

பன்முகப் போக்கு

ஜெனீவாவில் நடைபெற்ற அனைத்து நாட்டுக் கல்விக் கழகத்தால் வெளியிடப்பட்ட படித்தலைப் பற்றிய அண்மைக்கால அறிக்கையில் பன்முகப் போக்கு குறிக்கப்பட்டது. அந்த அறிக்கை இப்போது கையாளப்படும் முறை களை எல்லாம் தொகுநிலை, பிரிநிலை, பிரிநிலை-தொகுநிலை என்று மூன்று பிரிவு களாகப் பிரித்தது. ''பிரிநிலை-தொகுநிலை'' முறை என்பது கவனமாகத் தரம் பிரித்து வரிசைப்படுத்தப் பட்ட சொற்கள், முற்றுத் தொடர்கள், எளிய பகுதிகள் ஆகியவற்றைத் தேர்ந்தெடுப்பதை அவசியமாக்குகிறது. இவற்றை எல்லாம், குழந்தைகள் தொடக்கத்திலிருந்தே பெரும்பாலும் ஒரே சமயத்தில் பிரிக்கின்றனர், ஒப்பிட்டு நோக்குகின்றனர், தொகுக்கின்றனர். இப்படிச் செய்கையில், விரும்பப்பட்ட முறையில் அவர்கள் மொழிக் கூறுபாடுகளோடு பழக்கப்படுகின்றனர். அதோடு படிப்பதற்கு வேண்டிய வழிமுறைகளைக் கற்றுக்கொள்கின்றனர்.

ஒரு குறிப்பிட்ட கற்பிப்பு முறையில் பிரிநிலை, தொகுநிலை இரண்டும் பயன்படுவதை விளக்குவதற்காகப் பிரேஸிலில் பெரிதும் பயன்படுத்தப்பட்ட தொடக்கச் சுவடி ஒன்றில் உள்ள தொடக்கப் பாடம் ஒன்று சுட்டிக் காட் டப்பட்டது (படம் 7 ஐக் காண்க) எடுத்துக் காட்டில் உள்ள தலைப்பு வரிசை ஒரு வகுப்பு பரிசீலனை செய்த பிறகு bola என்ற சொல்லின் மீதும், அதற்குப் பக்கத்தில் உள்ள படத்தின் மீதும் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. சொல்லின் வடிவம், படம் ஆகியவற்றைத் தொடர்பு படுத்துவதன் மூலம் bola என்ற சொல் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படுகிறது, பிறகு அச்சொல் மெது வாக ஒலிக்கப்படுகிறது. பிறகு அதில் அமைந்துள்ள 'bo', 'la' என்ற இரண்டு ஒலிக்கூறுபாடுகளாக அச்சொல் பிரிக்கப்படுகிறது. அடுத்தபடியாக

b என்பதும், உயிர்களில் ஒவ்வொன்றும் இணைந்து அமைந்துள்ள ஐந்து அசைகளை அடையாளம் கண்டு கொள்ள வேண்டும். b என்ற ஒலியை o என்ற ஒலியிலிருந்து பிரிப்பதற்குப் பிரிவுமுறை அவசியமாகிறது. அப்படிப் பிரித்த b ஒலியை மற்ற உயிர்ஒலிகளோடு இணைப்பதற்குத் தொகுப்பு முறை அவசியமாகிறது. இந்த முறையிலேயே 'lata' என்ற சொல்லும் கற்பிக்கப் படுகிறது. l என்ற ஒலியும் t ஒலியும், உயிர் ஒலிகளில் ஒவ்வொன்றோடும் இணைக்கப்படுகின்றன. அடுத்த நிலையில் கண்ணுக்குத் தெரியும் பிரிப்பு முறையின் மூலம் இதற்குமுன் அறிமுகப்படுத்தப்பட்ட பல்வேறு அசை மூலப் பகுதிகளும், குறிப்பிட்ட சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் அவற்றின் சேர்க்கைகளும் நினைவுக்குக் கொண்டு வரப்படுகின்றன. கடைசிப் படியாக, அந்தப் பக்கத்தில் உள்ள கடைசிவரி படிக்கப்படுகிறது. பல்வேறு அசைக்கூறுபாடுகளையும் அடையாளம் கண்டு கொள்ளுவதற்குப் பிரிப்பு முறை தேவையாகிறது. அவற்றைச் சொற்களாக இணைத்து ஒலிப்பதற்குத் தொகுப்புமுறை தேவையாகிறது. இப்படிப் பாடம் முழுவதும், பிரிப்பு நிலை தொகுநிலை ஆகியவை பெரும்பாலும் இடையருமல் பயன்படுத்தப்படு கின்றன.

இதுவரை பல பன்முக முறைகள் வளர்ந்துள்ளன. அவற்றுள் ஒவ் வொன்றையும் குறிப்பிடுவது என்பது இயலாத செயல். அப் பன்முக முறை களில் சிறப்பாகக் குறிப்பிடத் தக்கவை எல்லாம் சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கு, பொருளைத் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளுதல் ஆகிய வற்றை ஊக்குவிக்கும் முறைகளையும் ஒரே கற்பிப்புத் திட்டமாக இணைத்து விடுகின்றன. கீழே உள்ள எடுத்துக் காட்டு, தாய்நாட்டு அரசாங்கத்தின் கல்வித்துறை 1949 இல் யுனெஸ்கோவுக்கு அனுப்பிய அறிக்கையிலிருந்து எடுக்கப்பட்டுள்ளது. இரண்டு வார காலத்தில், ஒன்பது பாடங்களைக் கொண்ட ஒரு பாடப்புத்தகத்தை நாங்கள் உருவாக்கியுள்ளோம். ஒவ்வொரு பாடத்திலும் இரண்டு பகுதிகள் உள்ளன. பாடத்தின் முதல்பகுதி நேர் முறையைக் கையாண்டு, நன்ருகத் தெரிந்த பழமொழிகளில் உள்ள சொற் களைக் கற்பிக்கின்றது. இரண்டாவது பகுதி அச்சொற்களில் உள்ள எழுத் துக்களைக் கற்பிக்கிறது. அதோடு அவ்வெழுத்துக்களை இணைத்துப் புதிய முற்றுத் தொடர்களையும் உருவாக்குகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, முதல் பாடம் எல்லோருக்கும் தெரிந்த சாதாரண சயாமியப் பழமொழியோடு தொடங்குகிறது. அப்பழமொழி "நை நம் மி ப்ல, நை ந மி கௌ" (தண் ணீரில் மீன்கள் உண்டு, வயலில் அரிசி உண்டு) என்பது. இப்பழமொழி மனப்பாடமாகவே தெரியும் ஆகையால் எழுத்தறிவில்லாதவர் இப்பழ மொழியைப் படிக்க முடியும். அதை ஒருமுறை ஆசிரியர் சொல்லிக் காட்டி விட்டால் அதை அவ்வெழுத்தறிவற்றவர் பலமுறை கூறுவார். அதன் பிறகு முதல் பாடத்தின் இரண்டாம் பகுதி பழமொழியில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள ஆறு மெய்யெழுத்துக்களின் வடிவங்களை, அம்மெய்யெழுத்துக்கள் குறிக்கும் பெயர்களையுடைய பொருள்களோடு நேரடியாகத் தொடர்பு படுத்திக் காட்டுவதின் மூலம் கற்பிக்கின்றது, முதல் பழமொழியில் பயன்படுத்தப் பட்டுள்ள நான்கு உயிர்களும் அந்த அந்த உயிர்களை ஒலிக்கையில் ஏற்படும் முகவேறுபாடுகளோடு தொடர்பு படுத்திக் கற்பிக்கப்படுகின்றன. பிறகு அந்த மெய்கள் உயிர்கள் ஆகியவற்றின் சேர்க்கைகளால் உண்டாக்கப்பட்ட புதிய எளிய முற்றுத்தொடர்களைக் கொண்ட பக்கம் தொடர்கின்றது. இப் பக்கத்தைப் படிக்கும் போது, எழுத்தறிவற்றவர், உண்மையான ஒலியியல் படிப்பை முதல் பாடத்திலேயே முதல் முதலாகத் தொடங்குகிருர்.

முன்னுல் குறிப்பிடப்பட்ட உயர்ந்த சிறப்பான முறைகளைவிடப் பன்முக முறைகள் படிக்கக் கற்பிப்பதின் விரிந்த நோக்கங்களை அடைவதை இயலக்கூடிய செயலாக்குகின்றன. சிறப்பு முறைகளில் உள்ள குறைபாடுகளை நீக்க முயற்சி செய்கின்ற பன்முகப்போக்கு, மிகவும் நம்பிக்கை அளிப்பதாக உள்ளது. தகுந்த கற்பிப்பு நுட்பங்களைக் கையாள்வதன் மூலம், குழந்தைகளுக்கிடையிலும் முதியோருக்கிடையிலும் ஏற்படும் தற்காலத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்யத் தேவையான எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதற்குப் படிக்கக் கற்பிக்கும் திட்டமொன்றை ஒழுங்கு படுத்தி அமைக்க முடியும்.

கற்பவர் மையப் போக்கு

கற்பவர் மையப் போக்கின் அடிப்படையில் உள்ள கொள்கை என்னவெனில் பள்ளிப் படிப்பின் தலைமையான கொள்கை, கற்பவர் வளர்ச்சியேயாகும். படிக்கும் பொருளைப் புரிந்து கொள்ளுதலும், திறன்களின் வளச்சியும் அவ்வளவு முக்கிய நோக்கங்கள் அல்ல. படிப்பதில் முன்னேற்றம் பெறுவது தனிமனிதனுடைய வளர்ச்சியில் ஒரு முக்கியக் கூறுபாடு எனக் கருதப்படுவதால், கற்பிக்கும் முறைகளிலும், கற்பிக்கப்படும் பொருள்களிலும் படிப்பவருடைய ஆர்வங்கள், உடனடிக் கவலைகள், முன் அனுபவங்கள், சிறப்பு எண்ணப்போக்குகள், முறைப்பாடுகள் ஆகியவற்றை முதலில் கவனிக்க வேண்டும்.

படிக்கும் பொருளின் தன்மையை ஒட்டிக் கற்பவர் மைய முறைகளை வகைப்படுத்தலாம். படிக்கும் பொருளின் தன்மை மூன்று வகைப்படும். அவை ஆசிரியர் தயாரித்தவை, கற்பவர்-ஆசிரியர் தயாரித்தவை, பல்நோக்கப் பயிற்சி முறைவிரிவு என்பன. கையாளப்படும் முறைகள், பொதுவாக, அனைத்தும் அடக்கிய கோள முறைகளே. ஆனல் படிக்கும் பொருளின் வகையை ஒட்டி அவை நுணுக்கங்களில் வேறுபடுகின்றன.

ஆசிரியர் தயாரித்த படிக்கும் பொருள்

குழந்தைகளுக்கிடையிலும், முதியோருக்கிடையிலும் ஓர் ஆசிரியரால் தயாரிக்கப்பட்ட பாடபுத்தக வரிசைகளே மற்றவற்றை விட மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. முந்திய ஆண்டுகளில் வெளியிடப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகளில் பெரும்பான்மையானவற்றேடு ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது, தற்போது வெளியிடப்படும் தொடக்கச்சுவடிகள் வண்ணங்கள் மிக்கும் கவர்ச்சி நிறைந்தும் காணப்படுகின்றன. அவற்றில் உள்ள பொருளும், கற்பிக்கப்படும் மாணவர்களின் வயதுக்குத் தக்க ஆர்வங்களுக்கு ஏற்றவாறு அமைந்துள்ளது. குழந்தைகளுக்காக எழுதப்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகளின் பொருள் ஒரேவகைப் பாத்திரங்களைப் பற்றிய நிகழ்ச்சிகள், எளிமையான கதைகள், ஆகியவற்றின் வடிவத்தில் அமைக்கப்பட்டுள்ளது. முதியோர்க்காக ஏற்பட்ட தொடக்கச் சுவடிகள் முதிர்ந்த அனுபவங்கள், தேவைகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிக் கூறுகின்றன. அடிப்படைப் பாட நூல்கள் என்று அழைக்கப்படும் இச்சுவடிகளுக்குப் பொதுவாக வேறு கற்பிக்கும் உபாயங்களும் துணைசெய்கின்றன. அவ்வுபாயங்கள் பட அட்டைகள், சொல் அட்டைகள், சொல்தொடர் அட்டைகள், பயிற்சி நூல்கள், சோதனைகள், ஆசிரியருடைய வழிகாட்டி நூல்கள் முதலியனவாகும். சில சமயம், பாடபுத்தகங்களின் பொருளை அடிப்படையாகக் கொண்டு தயாரிக்கப்பட்ட திரைப்படங்கள், திரைப்படத் துணுக்குகள் முதலியவையும் பயன்படுத்தப்

படுகின்றன. இப்பவும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படும் முறைகள் சொல் முறை என்றோ, சொல் தொடர்முறை என்றோ, முற்றுத்தொடர் முறை என்றோ, கதைமுறை என்றோ வகைப்படுத்தப் பட முடியாதவை. தேவை ஏற்படுகிறபோது, ஆசிரியர்கள் சொற்களையோ, சொற்றொடர்களையோ, கதைகளையோ பயன்படுத்துகிறார்கள். சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் பிறர் உதவியை நாடாத தன்மையை மாணவர் அடைய வேண்டுமானால், இந்த மூலப்பகுதிகளை எல்லாம் அவற்றில் அமைந்துள்ள கூறுபாடுகளாகப் பிரிப்பது அவசியம் என்பதை ஆசிரியர்கள் பலர் ஒப்புக் கொள்ளுகின்றனர். எனினும், சொல்பிரிப்பை எப்போது தொடங்க வேண்டும், அதில் மாணவர்க்கு எவ்வளவு துணை செய்ய வேண்டும் என்பதில் அவர்கள் வேறுபடுகிறார்கள். ஒரு முனையில் தொடக்கத்திலிருந்தே சொல்லை வேறுபடுத்தி அறியவும், அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும் நாள்தோறும் பயிற்சி அளிக்கப்படுகிறது. இதற்கு எதிர் முனையில் இத்தகைய பயிற்சி பல வாரங்கள்வரை, சில சமயம் பல மாதங்கள் வரை அளிக்கப்படுவதே இல்லை, அல்லது இத்தகைய பயிற்சி மாணவர் கேட்டால் மட்டுமே தரப்படு கிறது.

ஆசிரியர்கள் தயாரித்த தொடக்கச் சுவடிகளை ஆதரிக்கும் ஒரு முக்கியக் கருத்து என்ன எனில், கற்பவருக்கு ஆர்வமூட்டிப் படிப்பதற்குத் தேவையான தகுந்த எண்ணப்போக்குகளை உண்டாக்குகிறது என்பதே. நடைமுறையில், இந்தத் தொடக்கச் சுவடிகளும், அவற்றுக்குத் துணைசெய்யும் கற்பிப்புத் துணைச்சாதனங்களும் ஆசிரியர்களுடைய நேரத்தையும் ஆற்றலையும் மீத மாக்குகின்றன.

எனினும், ஆசிரியர் தயாரித்த நூல்களுக்கு எதிர்ப்பாளர்களும் இல்லா மல் இல்லை. அவர்களுடைய முதல் தாக்கு, வெவ்வேறு வகைப்பட்ட பல மாணவர் தொகுதிகளின் ஆர்வங்களுக்கு ஏற்றவாறும், ஒரு வகுப்பில் உள்ள மாணவர் அனைவர்க்கும் ஏற்றவாறும் ஓர் ஆசிரியரால் பாட நூல்களை அமைக்க முடியாது என்பதே. இந்த இடர்ப்பாட்டை நீக்கிக்கொள்ளக் குழந்தைகள், முதியோர்கள் இரு திறத்தாருடைய பொதுவான ஆர்வங் களைப் பற்றிய விரிவான ஆராய்ச்சி மிகவும் துணை செய்துள்ளது. பாட நூல் எழுதும் ஆசிரியர்கள் மொழியியல் இயல்பு பற்றிய முக்கிய உண்மைகளையும், சொற்களின் ஒப்பு முக்கியத்துவத்தையும், தொடர்புகளையும் அறியாதவராக உள்ளனர்; அல்லது அந்த உண்மைகளைப் புறக்கணித்துவிடுகின்றனர். ஆகையால் படிப்பதற்குத் துணைபுரியும் வகையில் சொற்களைத் தேர்ந் தெடுத்து அமைக்கத் தவறிவிடுகிறார்கள் என்று மொழிநூல் அறிஞர்கள் கூறு கிறார்கள். ஆனால் மொழிநூல் அறிஞர்களோ பெரும்பாலும் கற்பவருடைய ஆர்வங்களைப் புறக்கணித்து விடுகின்றனர். பாடநூல்களைப் படிக்க வேண்டி யவருடைய தன்மையை நன்றாக அறிந்து கொண்டவர்களும், மொழியின் நுட்பங்களைப் பற்றி நன்கு அறிந்தவர்களும் சேர்ந்து பணியாற்றினால் இந்தப் பிரச்சனைக்கு முடிவு காண முடியும்.

ஆசிரியர் தயாரித்த தொடக்கச் சுவடிகளின்மூலம் படிக்கக் கற்பிப்ப தில் பயன்படுத்தப்படும் முறைகளில் குறைந்தது மூன்று முக்கியப் போக்கு களைக் காணலாம். திறமையாகப் படிப்பதற்குத் தேவையான எல்லா எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் போதுமான அளவு வற்புறுத்துவதை உறுதிப் படுத்தப் பல நூலாசிரியர்கள் முடிந்த அளவு எல்லா இடங்களிலிருந்தும் பல முறைகளைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கையாளுகின்றனர். மேலும், படிப்பதற்குத் தரப்படும் பயிற்சி, பேசுதல், கேட்டல், எழுதுதல், எழுத்துக் கூட்டுதல்

போன்ற மொழியின் மற்றக் கலைகளில் தரப்படும் பயிற்சியோடு நெருங்கிய உறவு கொண்டது. இறுதியாகத் தொடக்ககாலப் படிப்புச் செயல்களில் தரப் படும் பயிற்சியானது பிற்காலப் பள்ளிச் செயல்களிலும்பள்ளிக்குப் புறம்பாகத் தன்னிடம் எதிர்பார்க்கப் படுவனவற்றை நிறைவேற்றுவதிலும் பயன்படக் கூடிய படிப்பு ஆர்வங்கள், எண்ணப்போக்குகள், திறன்கள் ஆகியவற்றைத் தொடர்ந்து வளர்த்துக் கொள்வதற்காக ஓர் அகன்ற அடிப்படையை அமைக்கின்றது.

இரண்டாவது போக்கு கற்பிக்கப்படும் மொழிக்கு ஏற்றவாறு; சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் முறைகளை மாற்றி அமைத்துக் கொண்டு பயன்படுத்துவது. சில பாடநூல்கள் பெரும்பாலும் முழுமையாக ஒலியியல் முறைகளையே கையாளுகின்றன. இன்னும் சில சொல்லை அடை யாளம் கண்டுகொள்வதற்காகச் சொல் வருகின்ற இடம், சொல் உருவத் தடையங்கள், சொற்களின் அமைப்பைப் பிரித்தாராய்தல், ஒலியியல் பிரிப்பு முறை, அகராதி முதலிய பல்வேறு துணைகளையும் பயன்படுத் திக் கொள்ளுகின்றன. மற்றப் பாடநூல்கள் உயர்ந்த முறையில் ஆராய்ச்சி செய்யப்பட்ட தனிப்பட்ட நுட்பங்களைப் புறக்கணித்துவிட்டு அனைத்தும் அடக்கிய முறைகளையே பயன்படுத்திக் கொள்ளுகின்றன. இறுதியாகக் கற்பவர் மையத் தொடக்கச் சுவடிகளைத் தயாரிக்கும் ஆசிரியர்கள், மாணவர்களின் திறமைகளுக்கும் தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு தம்முடைய முறைகளை மாற்றி அமைத்துக்கொண்டு இருக்கிறார்கள். அம் மாணவர்கள் தங்கள் தகுதிக்கும் தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு சிறுசிறு தொகுதிகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளனர். தனிப்பட்ட முறையில் நிறையத் துணை செய்யப்படுகிறது. மாணவனிடம் ஏதாவது குறைபாடு உடல் குறை பாடு, அறிவுக் குறைபாடு, சமூகக் குறைபாடு, உணர்ச்சிக் குறைபாடு இப்படி ஏதாவது இருக்கின்றதா என்பதை ஆசிரியர்கள் கவனிக்கிறார்கள். மந்தமான மாணவர்களுக்குத் துணை செய்வதற்காகச் சொற்களின் வடிவங்களின் மேல் எழுதுதல் போன்ற சிறப்பு முறைகள் கையாளப்படுகின்றன.

கற்பவரை மையமாக அமைத்துத் தயாரிக்கப்பட்ட படிப்பு நூல்கள்

இவ்வகைப் படிப்பு நூல்கள் கற்பிக்கப்படும் மாணவரின் உடனடியான ஆர்வங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளன. இத்தகைய நூல்களை ஆசிரி யரிடமிருந்து தேவையான உதவிகளைப் பெற்று மாணவர்களே தயாரிக் கின்றனர். எடுத்துக்காட்டாகப் பொதுவான நேர் அனுபவத்தைப் பற்றி வகுப்பு சர்ச்சை செய்வதாகக் கொள்ளலாம். முக்கியக் கருத்துக்களை ஒரு சில முற்றுத் தொடர்களில் அந்த வகுப்பு தொகுக்கின்றது. ஆசிரியர் பிறகு தமது யோசனைகளைத் தெரிவிக்கிறார். சொற்களையோ கருத்து வெளியீட்டு வடிவங்களையோ மாற்றுகின்றார். இந்த முறையில் வகுப்பில் படிப்பதற்கு வேண்டிய பாடம் தயாராகிவிடுகின்றது. இந்தப் பாடம் முற்றுத் தொடர் முறை அல்லது கதைமுறையில் பாடம் படிக்கப்படுவதைப் போன்றே படிக்கப் படுகிறது. ஸ்பானிஷ் மொழியைப் படிக்க முதியோர்க்குக் கற்பிக்கும் போர்டோரிக்கோ பல்கலைக்கழகத்தைச் சேர்ந்த டாக்டர் ரோட்ரிக்போ என்பவர் பின்வருமாறு கூறினார்:

1. படிப்பதில் ஒரு குறிப்பிட்ட பயிற்சியைத் தொடங்குவதற்கு முன்னால் பேரளவில் விவாதம் நடத்தப்படுகிறது. முதியோருடைய நம்பிக் கையைப் பெறவும், படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் அவர்களுடைய ஆர்வத்தை ஆழமாக்கவும், பாடங்களைப் படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் பயன்படுத்த

வேண்டிய சொற்களோடும் கருத்து வெளியீட்டு வடிவங்களோடும் அவர்களுக்குள்ள பழக்கத்தை மிகுதிப்படுத்தவும் இந்த முறை பயன்படுத்தப்படுகிறது.

2. முதியோர்களின் உண்மை அனுபவங்கள் நினைவு கூரப்பட்ட அனுபவ மூலப்பகுதிகள் ஆகியவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்ட படிப்புப் பகுதியைப் படன்படுத்திக் கொண்டு கற்பிப்பு தொடங்குகிறது. கேள்விகள் கேட்பதின் மூலம், வகுப்பு மாணவர்களைத் தம் வேலையை பற்றிப் பேசுவதற்கு ஆசிரியர் ஊக்கப்படுத்துகிறார். விவாதம் முன்னேறி வரும்போது ஆசிரியர் கரும்பலகையில் எழுதுகிறார். உதாரணமாக ஒரு மாணவனது பதிவு பின்வருமாறு:

Dona Julia es cocinera	டோனு ஜூலியா ஒரு சமையற்காரி
Cocina muy bien	அவள் மிக நன்ருகச் சமைக்கிருள்
Esta en la escuela	அவள் பள்ளியில் இருக்கிருள்
Quiere leer	அவள் படிக்க விரும்புகிருள்
Quiere escribir	அவள் எழுத விரும்புகிருள்
Quiere expresarse bien	அவள் நன்ருகப் பேச விரும்புகிருள்

3. ஒரு பகுதி முற்றுப் பெற்றவுடனேயே, ஆசிரியர் அதனை முழுமையாகப் படிக்கிருர். பிறகு வகுப்பு முழுவதும் ஒரே சமயத்தில் படிக்கிறது. அதன்பின் தனித்தனியாக மாணவர்களே அதனைப் படிக்கின்றனர்.

4. இந்தச் செய்திகள் பிறகு பட அட்டையில் எழுதப்படுகின்றன. மறுபடியும் அது வகுப்பில் உள்ள எல்லோராலும் சேர்ந்தும், தனித்தனியாகவும் படிக்கப்படுகிறது. இப்படிப்புச் செயல்கள் நிகழ்கையில், பட அட்டையில் தரப்பட்டுள்ள பகுதி, கரும்பலகையில் அது எழுதப்பட்டிருக்கும் வடிவத்தொடு ஒப்பிட்டு நோக்கப்படுகின்றது.

5. பிறகு ஒவ்வொரு முற்றுத்தொடர்மீதும் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. அம்முற்றுத் தொடர்களை மாணவர்களே சொல்லுகின்றனர். எல்லோரும் ஒன்று சேர்ந்தும் தனித்தனியாகவும் கரும்பலகையில் உள்ளதைப் படிக்கின்றனர். பட அட்டைகளில் உள்ள முற்றுத் தொடர்களோடு கரும்பலகையில் உள்ளவற்றை ஒப்பிட்டு நோக்குகின்றனர். ஒவ்வொரு முற்றுத் தொடரும் படிக்கப்பட்டவுடன், அது படஅட்டையிலிருந்து வெட்டிவிடப்படுகிறது. மறுபடியும் அது படிக்கப்பட்டுக் கரும்பலகையில் அதற்கு இணையாக உள்ளதற்குக் கீழே வைக்கப்படுகிறது. இப்படியே எல்லா முற்றுத் தொடர்களையும் படித்து வைத்த பிறகு, அவை வரிசை மாற்றிப் படிக்கப்படுகின்றன. அதன் பிறகு பட அட்டையிலிருந்து வெட்டப்பட்ட முற்றுத் தொடர்களைக் கொண்டு அந்தப் பகுதி உருவாக்கப்படுகிறது.

6. மாணவர்கள் பல்வேறு முற்றுத் தொடர்களையும் அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடிந்தவுடன் சொற்றொடர்களின் மேல் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. ஒரு குறிப்பிட்ட முற்றுத் தொடர் மறுபடியும் படிக்கப்பட்டவுடன் அது பின்வருமாறு பிரிக்கப்படுகிறது. 'Dona Julia'-'Es Cocinera' ஒவ்வொரு சொற்றொடரும் படிக்கப்பட்டுக் கரும்பலகையில் மேலுள்ள சொற்றொடருடன் ஒப்பிட்டு நோக்கப்படுகிறது. ஒவ்வொரு முற்றுத் தொடருக்கும் இதே முறை கையாளப்படுகிறது. பிறகு எல்லாச் சொற்றொடர்களும் முறை மாற்றிப் படிக்கப்பட்டுப் பட அட்டையில் கண்டுபிடிக்கப்படுகின்றன. சொற்றொடர்கள் மறுபடியும் சரியான முறையில் திருத்தி அமைக்கப்பட்டு அந்தப் பகுதி உருவாக்கப்பட்டுப் படிக்கப்படுகின்றது.

7. இதேமுறையில் சொற்றொடர்கள், சொற்களாகப் பிரிக்கப்பட்டுப் ''பார்வைச் சொற்களாகக்'' கற்கப்படுகின்றன.

8. இப்படிப் பெறப்பட்ட "பார்வைச் சொற்கள்" புதிய பாடத்தைப் படிக்கையில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன.

முதியோர்கள் 50 சொற்களையும் சொல்லை அடையாளம் காட்டும் தடையங்களில் சிலவற்றையும் கற்றுக்கொண்ட உடனே ஒரு தொடக்கச் சுவடி கையாளப்படுகிறது. மாணவர்களின் உடனடியான அனுபவத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட பாடவரிசைகள் முடிந்த பிறகு, டாக்டர் ரோட்ரிக்போ பயன்படுத்துகிற தொடக்கச் சுவடியின் மூன்றும் பக்கத்தை 10ஆம் படத்தில் காணலாம்.

இவ்வகைப்பட்ட மாணவர்களின் உடனடியான அனுபவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட—படிப்புப் பாடம் பொதுவாக ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதோடு இதயம் கலந்த கூட்டுறவையும் ஏற்படுத்துகிறது. குழந்தைகளும் முதியோர்களும் தம்முடைய அனுபவங்கள் அடங்கிய பாடங்களைப் படிக்கும்போது அவ்வனுபவங்கள் முதலில் ஏற்பட்டபோது என்னென்ன தொடர்புகள் உள்ளத்தில் எழுந்தனவோ அதே வகையான தொடர்புகளைச் சொற்களின் தோற்றமே கொண்டு வருகின்றன. எனவே, சொற்கள் எளிமையாகவும் விரைவாகவும் கற்றுக்கொள்ளப்படுகின்றன. இத்தகைய இன்பமான தொடக்க காலப் படிப்புச் செயல்களால், படிப்பதில் உள்ள ஆர்வம் மிகுதிப்படுகிறது. படிக்கும் பாடங்கள் பொருள் தருவனவாக உள்ளதால், தொடக்கத்தில் இருந்தே சிந்தனையோடு படிக்கின்ற எண்ணப்போக்கு நிறுவப்பட்டுவிடுகிறது. படிக்கும் பாடத்தைத் தயார் செய்வதில் மாணவர்கள் பங்குகொள்வதால், அவர்களின் மொழி யாட்சித் திறமை விரைவாக வளர்கிறது. பேசுவதும் படிப்பும் ஒன்றை ஒன்று வளர்த்துக் கொள்வதால் இரண்டும் ஒருங்கே வளர்கின்றன. பொதுவாக இந்த முறையைப் பயன்படுத்தும் ஆசிரியர்கள், மாணவரிடையே உள்ள தனிப்பட்ட வேற்றுமைகளை நன்முக அறிந்திருக்கிறார்கள். ஆகவே, அவர்கள் ஒவ்வொரு மாணவனுடைய திறமை, தேவைகளுக்கேற்றவாறு, கற்பிப்பு முறையை மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளத் தங்களுக்குத் தெரிந்த எல்லா உபாயங்களையும் கையாளுகின்றனர்.

கற்பவர்-ஆசிரியர் முறையில் தயாரிக்கப்பட்ட படிப்புப் பாடங்கள் சில குறைபாடுகள் உள்ளனவாகும். போதிய அளவு பயிற்சி பெருத ஆசிரியர்கள் எப்பொழுதும் நல்லமுறையில் சொற்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதில்லை. விரைவாகப் படிப்பதற்குத் துணை செய்யும் முறையில் அவற்றை வரிசைப்படுத்தி அமைப்பதும் இல்லை. படிப்புப் பகுதியை நல்ல வடிவத்தில் தயாரிப்பது, அதைப்போன்ற பல பிரதிகள் எடுப்பது ஆகியவற்றுக்கெல்லாம் ஆசிரியர் நிறைய உழைக்கவேண்டும்; நிறைய நேரத்தைச் செலவிடவேண்டும், குழந்தைகளும் முதியோர்களும் மிக எளிய படிப்புச் செயல்களில் ஈடுபடக் கற்றுக் கொண்டவுடன், படிப்பில் அவர்களுடைய வளரும் ஆர்வத்தைத் திருப்தி செய்யவும், அவசியமான பயிற்சியைத் தரவும், படிக்கும் புத்தகங்கள் நிறைய தேவைப்படுகின்றன. ஆகையால் தொடக்க காலப் படிப்புச் செயல்களில் அனுபவமுறையைப் பயன்படுத்துகின்ற ஆசிரியர்களில் பெரும்பாலோர் விரைவில் அச்சிடப்பட்ட நூல்களை நம்ப வேண்டிய அவசியத்தை உணர்கின்றனர்.

பன்னுக்குப் பிணைந்த பயிற்சி நூல்கள்

கற்பவர்மையப் போக்குக்கு இறுதி எடுத்துக்காட்டாகப் பன்னுக்குப் பிணைந்த பயிற்சி நூல்களின் மூலம் படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகள் குறிப்பிடப்படுகின்றன. அத்தகைய திட்டங்கள் குழந்தைக்குக் கல்வி பயிற்றுவ

தில் அனைத்தும் அடங்கிய "கோள" முறையே நன்று என்ற கருத்தின் அடிப் படையில் அமைந்துள்ளன. படிப்புச் செயல்கள் எல்லாம் பெரும்பாலும் மாணவர்களின் உடனடியான ஆர்வங்களையே அடிப்படையாகக் கொண் டுள்ளன. ஒன்றோடு ஒன்று தொடர்பு கொண்டுள்ள குறிக்கோளுடைய செயல்களின் மூலம், அறிவு பெறப்படுகின்றது. பொதுக் கருத்துக்களும், முழுமையான வடிவங்களும் முதலில் அறியப்படுகின்றன. கற்கும் செயல் முன்னேற அவ்வடிவங்களில் அவசியமான வேறுபாடுகள் செய்து கொள்ளப் பட்டுக் குழந்தை படிப்படியாக நுணுக்கங்களைப் பிழையின்றி அறிந்து கொள்ளுகிறது. இந்தப் பொது முறை குழந்தை இயற்கையாகக் கற்றுக் கொள்ளும் முறையைப் பின் பற்றுகின்றது என்று கூறப்படுகிறது.

இத்திட்டத்தில் உள்ள இரண்டாவது அம்சம் என்னவெனில் ஒரு நேரத்தில் அது ஒரு சில செய்திகளிலேயே கவனத்தைச் செலுத்துகின்றது. படிக்கக் கற்பிப்பது என்பது பகல்பொழுதில் ஆராயப்படுகின்ற பொருள்க ளோடு தொடர்பு கொண்டிருப்பதால் படிக்க வேண்டும் என்ற வலிமை நிறைந்த நோக்கங்கள் வளர்கின்றன. படிக்கும் பகுதியின் கருத்து மாணவ னுக்குப் பொருள் தருவதாக உள்ளது. இந்த வகையில், படிப்பது வெறும் அடிப்படைத் திறன்களை வளர்ப்பதாக மட்டுமல்லாமல் அனுபவத்தை வளர்ப் பதாகவும் தொடக்கத்திலிருந்தே அமைகிறது. மேலும் பகல் முழுதும் பெறு கின்ற எல்லா அறிவும் திறன்களும் ஒன்றை ஒன்று உறுதிப்படுத்திக் கொள்ளு கின்றன. மாணவனுடைய மாறும் ஆர்வங்களுக்கு ஏற்றவாறு செயல்கள் எல்லாம் நாளுக்கு நாள் வேறுபடுவதால், தனிப்பட்டவர் தேவைகளுக்கேற்ற வாறு இன்னும் தக்கமுறையில் சரிசெய்து கொள்ளலாம் என்று கூறப் படுகிறது. தொடக்க நிலைகளில் பயன்படுத்தப்படும் படிப்புப் பாடங்கள், மாணவர்களின் ஆர்வம் கலந்த பொது அனுபவத்தின் விளைவாக உருவாக லாம். எடுத்துக் காட்டாக பிரஸ்ஸல்ஸில் ஒரு வகுப்பில் மாணவரில் ஒருவர் வெளியே விளையாடிக் கொண்டிருந்த போது, ஒரு புதுமையான பூச்சியைக் கண்டார். அதை வகுப்பில் காட்டியபோது, ஒவ்வொருவரும் அதை அறிவ தில் ஆர்வம் காட்டினர். ஆசிரியர் மேற்பார்வையின் கீழ், அந்தப் பூச்சி யைப் பற்றி விரிவாக விவாதம் நிகழ்ந்தது. இந்த நிலைவரை, நடந்தது அனைத்தையும் இயற்கையைப் பற்றித் தெரிந்து கொள்வதில் ஓர் ஆற்றல் மிக்க கற்கும் அனுபவம் என்று வருணிக்கலாம். விவாதம் முடியும் தருவாயில், அந்தப் பூச்சியைப் பற்றிய ஒரு கதையை மாணவர்கள் கூறினார்கள். அக் கதை ஆசிரியரால் கரும்பலகையில் எழுதப்பட்டது. பிறகு அக்கதை படிக்கப் பட்டது. முற்றுத் தொடர்கள் எல்லாம் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப் பட்டன. பிறகு, முற்றுத் தொடர்களில் உள்ள தனித்தனிச் சொற்களின் மேல் கவனம் செலுத்தப்பட்டது. அச்சொற்கள் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்பட்டவுடன், அவை கதையில் உள்ள மற்றச் சொற்களுடன் இணைத்துப் புதிய முற்றுத் தொடர்கள் உருவாக்கப்பட்டன. அதன் பின், கதையில் உள்ள சொற்கள் இதற்கு முன் கற்றுக் கொள்ளப்பட்ட சொற்க ளுடனும் இணைக்கப்பட்டன. இந்த முறையில் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளவும், பயன்படுத்தவும் இன்னும் பயிற்சி தரப்பட்டது.

மாணவர்கள் இவ்விதம் தயாரித்துப் படித்த கதை வேறு சில தொடர்பு கொண்ட செயல்களிலும் பயன்படுத்தப்பட்டது. அக்கதை மாணவர்களால் தமது ஏடுகளில் எழுதப்பட்டது. இதன் மூலம் எழுதுவதற் குப் பயிற்சி தரப்பட்டது. கதைக்கு மேல் புறத்தில் ஒவ்வொரு மாணவரும் ஏற்றதொரு படத்தை வரைந்தார். இன்னொரு நேரப்பகுதியில் புதிய சொற்

களின் எழுத்துக்கள் ஆராயப்பட்டன். மாணவரில் சிலர் அச்சு மேஜைக்குச் சென்று, அச்சொற்களை அச்செழுத்துக்களில் அமைத்துக் கடைசியாக அச் சொற்களை அச்சிட்டனர். இம்முறைகளிலும், வேறு முறைகளிலும் படித்தல் எழுத்துக் கூட்டுதல், எழுதுதல், வாய்மொழி, எழுத்துமொழி, படம் வரை தல் ஆகிய அனைத்திலும் பொது ஆர்வ மையமொன்றைச் சுற்றிப் பயிற்சி தரப்பட்டது.

மேலே குறிப்பிட்டபடி, ஒரு படிப்புப் பாடத்திற்கான செய்தி தயாரிக் கப்பட்டுப் பயன்படுத்தப்பட்டு விட்டபிறகு அப்பாடத்தில் பிரதிகள் எடுக்கப் படுகின்றன. ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் ஒரு பிரதி தரப்படுகிறது. அவர் அப்பிரதியைத் தம் படிப்புப் புத்தகத்தில் இணைத்துக் கொள்ளுகிறார். பல பள்ளிகளில், மாணவர்கள் வகுப்பறையில் உள்ள ஒரு சிறு அச்சுக் கூடத்தைப் பயன்படுத்திக்கொண்டு ஒவ்வொரு பாடத்தையும் அச்சிட்டுத் தரும்படி கேட்டுக் கொள்ளப்படுகிறார்கள். இத் திட்டத்தால், மாணவர்கள் சொற் களின் உறுப்புக்களை நன்கு அறிகிறார்கள். மேலும் இத்திட்டம் மாணவர் களைக் கவனமாக வேலை செய்யவும் ஊக்குகிறது. ஏனெனில் படிக்கப்பட வேண்டுமானால், பகுதி திருத்தமாகச் செவ்வனே அமையவேண்டும். அச்சிடும்போது பாடங்களுக்கெல்லாம் பொதுவாகப் படங்கள் அமைக்கப் படுவது வழக்கம், போட்டோத் தட்டு 10-ல் ஸ்விட்ஸர்லாந்து நாட்டு ஜெனி வாவில் தயாரிக்கப்பட்ட புத்தகத்திலிருந்து, இரண்டு பக்கங்கள் தரப்பட் டுள்ளன. இப்படிப்பட்ட ஒரு புத்தகம் அல்லது பல புத்தகங்கள் முதல் ஆண்டு முழுவதும் படிப்பதற்குரிய பொருளைத் தருகின்றன. பொதுவாக இதற்கு முந்திய வகுப்புக்களில் தயாரிக்கப்பட்ட புத்தகங்கள் துணைப்பாட நூல்களாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. இரண்டாம் பள்ளி யாண்டுத் தொடக்கத்தில் ஒழுங்காக அச்சிடப்பட்ட நூல்கள் கையாளப் படுகின்றன.

பன்னேக்குக் கற்பிப்புத் திட்டத்தின் அடிப்படையில் உள்ள கொள் கைகளை இன்றியமையாக் கல்வித்திட்டங்கள் நடைமுறையில் வளரும் இடங் களில் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம். தொடக்கப்பள்ளியில் உள்ள குழந்தை தைகள், அல்லது எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் உள்ள முதியவர்களுடைய தேவைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, படிக்கும் பாடங்களை அமைத்துக் கொள்ளலாம். இத்திட்டத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதில் துணை பெறுவ தற்காக, இந்த அறிக்கையைப் படிப்பவருக்கு மூன்று மூலங்கள் குறிப்பிடப் படுகின்றன. போடெர்ன்ஸ், மர்கெய்ராஸ் என்பவர்கள் அனைத்தும் அடக்கிய 'கோள'க் கற்பிப்புக் கருத்தின் உளஇயல் கொள்கைகளை விவாதித்து ஏற்ற பாடங்கள், கற்பிப்பு முறைகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய பல எடுத்துக் காட்டுக்களைத் தருகின்றனர். ஃபிரீனெட் என்பவர் கற்பது பற்றிய இயற்கை யான கொள்கைகள் எனத் தாம் அழைக்கின்ற ஒன்றையும், இத் திட்டத்தில் தீவிரமாகப் பங்குகொள்ளக் குழந்தைகளைத் தயார் செய்யும் வழிகளையும் விவாதிக்கிறார். மிகவும் வற்புறுத்தப்படும் இரண்டு கொள்கைகள், தொடக்க காலக் கற்கும் செயல்களில் எழுதுவதின் முக்கியத்துவமும், பிழையில்லாமல் கற்பதற்குத் துணைசெய்யும் தூண்டுகோல்களாக அச்சுக் கூடங்கள், இதழ்கள், பரிமாற்றங்கள் ஆகியவற்றைப் பயன்படுத்திக் கொள் வதும் ஆகும். டச்சுப் படிப்புப் பாடத்தோடு இணைத்து வெளியிடப் பட்டதும், எவர்ஸ் கூயட்டெர்ட், வான்டெர் வெல்டெ ஆகியோரால் தயாரிக்கப்பட்டதுமான கையேடு, அனைத்தும் அடங்கிய 'கோள' முறையை விரிவாக வருணிக்கிறது. எல்லாவகையிலும் வளர்ச்சி அடைய அம்முறை

எவ்வாறு உதவுகின்றது என்பதையும் விளக்குகிறது.

பன்னேக்குத் திட்டம், கீழ்வரும் காரணங்களால் எதிர்க்கப்படுகின்றது. பன்னேக்குத் திட்டம் அளவுக்கு மீறிய சிக்கல்கள் நிறைந்த முறை. எனவே, அம்முறையைச் சிறு வகுப்புக்களில் மிக உயர்ந்த முறையில் பயிற்சிபெற்ற ஆசிரியர்களால் மட்டுமே நன்மை விளையும் முறையில் பயன்படுத்திக்கொள்ள இயலும். அடிப்படைத் திறன்களில் தரப்படும் பயிற்சி தொடர்ந்து செல்வதில்லை. மேலும் இத்திட்டம் முதலாண்டு முழுவதும் மாணவர் தயாரித்த பாடங்களைக் கொண்டே நடத்தப்படுவதால் படிக்கக்கூடிய படிப்பின் பரப்பைக் குறைத்துவிடுகிறது. ஆசிரியர்களுக்கும் வேலைச் சுமையை இத்திட்டம் மிகுதியாக்கி விடுகிறது. என்ருலும், இத்திட்டத்தின் அடிப்படைக் கொள்கைகளில் பல, தொடக்கப் பள்ளிகளில் கற்பிப்புச் செயல்களை மேற்கொள்ளும் குழுக்களில் நிறைய செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாகப் படிப்பானது வகுப்பின் மற்றச் செயல்களோடு இதற்கு முன்பைவிட அதிக அளவில் நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டு விளங்குகிறது. அதோடு, பள்ளி நடைபெறும் நாள் முழுவதும் கற்பதற்குச் சிறந்த முறையில் இது துணைசெய்கின்றது. மேலும் பன்னேக்குத் திட்டங்களுக்காகக் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட உபாயங்களில் பல, படிக்கக் கற்பிப்பதை வளர்க்கவும் செம்மையாக்கவும் அக்கறையுள்ள ஆசிரியர்களால் தழுவிக் கொள்ளப்படுகின்றன.

இறுதி அறிக்கை

ஒரு காலத்தில், படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகள், மிக உயர்ந்த தனிப்பட்ட முறையில் பகுக்கப்பட்டன. அவற்றின் ஆற்றலை வளர்ப்பதற்காக முயற்சிகள் செய்யப்பட்டபோது, அவை தம்முடைய சிறப்புக் கூறுபாடுகளில் பலவற்றை இழந்துவிட்டன. ஆதலால் இரண்டு தெளிவான போக்குகள் எழுந்துள்ளன. இப்போது பயன்படுத்தப் படும் முறைகளில் பெரும்பாலானவை. இதற்குமுன் தனித்தனித் திட்டங்களின் சிறப்பியல்புகளாக இருந்த நுட்பங்களை எல்லாம் ஒரே திட்டமாக இணைக்கின்றன. மேலும், அம்முறைகள் மாணவரின் உடனடி ஆர்வங்களை அடிப்படையாக் கொண்டும் அமைந்துள்ளன. இந்தப் போக்குகள் உளவியல் ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளோடு பொருத்தம் உள்ளவையாகவும் இருக்கின்றன. படிக்கக் கற்பிக்கும் :வெவ்வேறு முறைகளின் தாரதம்மியங்களைப் பற்றி முடியுமாளுல் நன்கு முடிவு செய்ய மேற்கொள்ளப்பட்ட சோதனைகளை இப்பொழுது வருணிக்கலாம்.

பிற்சேர்க்கை

(போட்டோப் படங்கள் 7—10உம் பார்க்கவும்)

2ª Lezione.

li, lu, lo, la, le,

il, ul, ol, al, el,

lia, ella, lui, lei,

ali, ala, elia, olio,

lella à l'olio.

elia è leale.

la lilla è là.

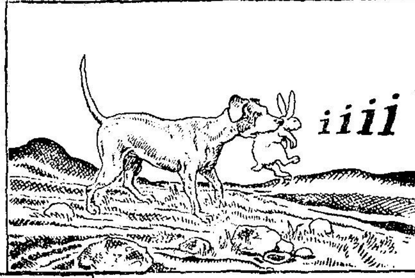
ei à le ali. ella à l'ala.

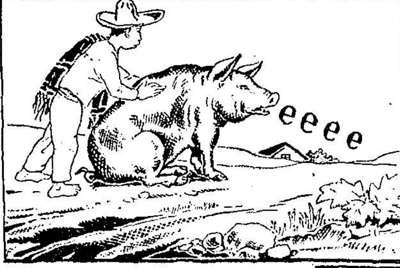
l'olio è là.

படம் 4 : துவக்க வகுப்புகளுக்கான நூலின் இரண்டாவது பக்கம். உயிரெழுத்துக்கள் முதல் பக்கத்தில் அறிமுகப் படுத்தப்பட்டு அவற்றின் உச்சரிப்புகள் தனித்தனியாகவும் பல்வேறு இணைப்புகளிலும் பழக்கப்படுத்தப்படுகின்றன. இரண்டாவது பக்கத்திலிருந்து மெய் எழுத்துக்கள் இடம் பெறுகின்றன. அவை உயிரெழுத்துக்களுடன் தனித்தனியாகவும் கூட்டாகவும் சொற்களாக இணைக்கப்படுகின்றன. சொற்களின் எண்ணிக்கையும், பின்னர் வாக்கியங்களும் பக்கத்துக்குப் பக்கம் அதிகப்படுத்தப் படுகின்றன.

Pagani, Lorensi. Sei mesi di Scuola. Metodo per l'insegnamento simultaneo della lettura e della scrittura agli adulti. Torino G. B. Paravie & Co. (1948), 78 P.

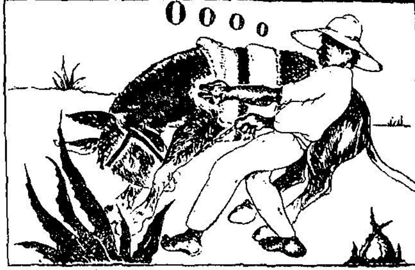
i *i*





e *e*

o *o*





a *a*

படம் 5 : *50 பக்கங்கள் கொண்ட துவக்க வகுப்புப் பாடப் புத்தகத்தின் முதல் பக்கம். படங்களின் துணைகொண்டு உயிரெழுத்துக்களின் வடிவத்தையும் உச்சரிப்பையும் அறிந்துகொள்ளும் வகையில் அமைக்கப்பட்டது. படங்களின் அமைப்பு பலதரப்பட்டதாகவும் ஆர்வத்தைத் தூண்டக் கூடியதாகவும் உள்ளது.*

Mexico. Instituto de Alfabetizacion en lenguos indigenas. Cartilla nahuatl-espanol para los monolingues del Estado de Morelos y de las regiones central y sur del Estado de Puebla. Mexico, D. F., Secretaria de Educacion Publica, 1946 P. 8.

Kiswahili Leçon I

		a	a	a a
		baba ba	ba	ba a
		dada da	da	da ba a
		fa fa	fa	fa da ba
		gari ga	ga	ga fa da
		haraka ha	ha	ha ga fa

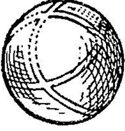
LESSON 1

படம் 6 : ஒரு துவக்க வகுப்புப் பாடநூலின் முதல் பக்கம். ஒரு படத்தின் துணைகொண்டு ஒரு புதிய எழுத்து அறிமுகப்படுத்தப்படுகிறது. முதல் கட்டத்தில் படத்தின் உருவத்துக்கும் எழுத்தின் வடிவத்துக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமையைக் காட்டும் வகையில் அவ்வெழுத்து வரையப் பட்டுள்ளது. மூன்றுவது கட்டத்தில் புதிய எழுத்து இடம் பெற்றுள்ள சொல் அச்சிடப் பட்டுள்ளது. நான்காவது கட்டம் அதன் உச்சரிப்பைக் குறிப்பிடுகிறது. உயிரெழுத்துக்கள் தனியாகவும் மெய்யெழுத்துக்கள் ஏற்கனவே அறிந்துள்ள உயிரெழுத்துடன் இணைந்ததாகவும் அமைக்கப்படுகின்றன. ஐந்தாவது கட்டம் தெரிந்த எழுத்துக்களை இணைத்துப் பழகுவதற்காக உள்ளது.

Frank C. Laubach. The each one teach one method (1950 supplement to Teaching the world to read)...a complete set of lessons in the Swahili language......New York, committee on World Literacy and Christian Literature, 1951, P. I.

a e i o u



bola bo la

---

ba	be	bi	bo	bu
la	le	li	lo	lu

bo la	be ba	ba la
bo le	be be	be la
bo lo	be bi	bu le
bo a	be bo	bu li
boi	be beu	bai le

a ba   a la   e lo   e le   e la

eu   i a   ao   bai le

---

bola bola bola

படம் 7 : இந்தத் துவக்க வகுப்புப் பாடப் புத்தகத்தின் முதல் பக்கத்தில் படங்களின் துணைகொண்டு உயிர் எழுத்துக்கள் கற்பிக்கப்படுகின்றன. இரண்டாவது பக்கத்தில் (மேலே உள்ள படம்) உயிர் எழுத்தும் உச்சரிப்பும் உள்ள வார்த்தைப் பகுதியின் அங்கமாக மெய் எழுத்துக்களை இணைக்கும் முறை விளக்கப்பட்டுள்ளது. bola என்பதின் முதல் சொற்பகுதியைக் கவனத்துக்குக் கொண்டு வந்த பின்னர் b என்ற எழுத்து இதர உயிர் எழுத்துக்களுடன் இணைக்கப்பட்டு சொற்பகுதிகளாக அமைக்கப்படுகின்றது. l என்ற எழுத்துக்கும் இதே முறை பின்பற்றப் படுகிறது. இவ்வாறு இணைக்கப்படும் சொற்பகுதிகள் பழக்கப்பட்ட வார்த்தைகளாக அமைக்கப்படுகின்றன.

Brazil. Ministerio da Educacao e Saude. Departamento Nacional de Educacao. Campanha de Educacao de Adultos. Ler : premeiro guia de leitura. Rio de Janerio, 1948, P. 3.



a la	a	a
ha cha	ha	ha
ma no	ma	ma
sa po	sa	sa
za pato	za	za

படம் 8 அ : இந்தத் துவக்க வகுப்புப் பாடப் புத்தகத்தின் முதல் பக்கம் கற்றுக்கொள்ளப்பட வேண்டிய சொற்பகுதிகளின் படங்களைக்கொண்டது. இரண்டாம் பக்கத்தின் ஒரு பகுதி மேலே காட்டப்பட்டுள்ளது. a என்ற எழுத்தும் பல மெய்யெழுத்துக்களும் அம்மெய்யெழுத்துக்களைக்கொண்டு துவங்கும் சொற்களைக்கொண்டு அறிமுகப்படுத்தப்படுகின்றன. ala என்பதில் a என்பதின் உச்சரிப்பை அறிந்ததும் படங்களுடன் கூடிய சொற்கள் தரப்படுகின்றன. பழக்கப்பட்டு விட்ட உயிர் எழுத்தான a உடன் ஒரு புதிய மெய்யெழுத்துடன் துவங்கும் ஒரு வார்த்தையின் முதல் சொற்பகுதி இணைக்கப்பட்டு விளங்குகிறது.

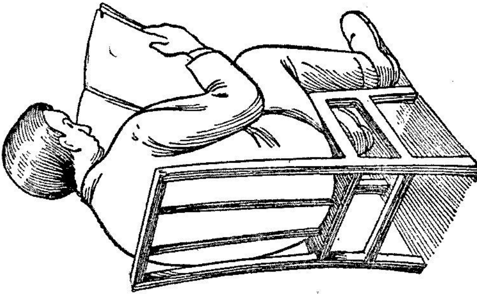
ma má va a la ca sa
mamá va a la casa

ma má a ma sa la ma sa
mamá amasa la masa

ma má lla ma a pa pá
mamá llama a papá

படம் 8 ஆ : ஒரு துவக்க வகுப்பு பாடப் புத்தகத்தின் மூன்றுவது பக்கத்தின் ஒரு பகுதி. a, மற்றும் அதனை உள்ளடக்கிய பல்வேறு சொற்பகுதிகள் ஆகியவற்றை அறிந்தபின் மாணவர்கள் படிக்கத் தொடங்குகின்றனர். சொற்பகுதிகளை அவர்களது நினைவுக்குக் கொண்டு வர அவர்கள் ஏற்கனவே அறிந்துள்ள படங்கள் மீண்டும் தரப்படுகின்றன. அவர்கள் தொடர்ச்சியாகப் படிக்கத் துவங்கும்போது படங்கள் தவிர்க்கப் படுகின்றன. எனினும், படிக்கும்போது சொற்களை நினைவுக்குக் கொண்டு வர உதவும் வகையில் பெரும்பாலான துவக்க வகுப்புப் பாடநூல்கள் படங்களைப் பயன்படுத்துவதில்லை.

Union Nacional de Periodistas, Quito (Ecuador). Cartilla del Dr. Laubach adaptada por la U. N. P. Quito, 1949, P. P. 4,5.



El papá lee.

El papá lee.

El papá lee.

El papá.

papá lee.

lee el papá.

El .... lee.

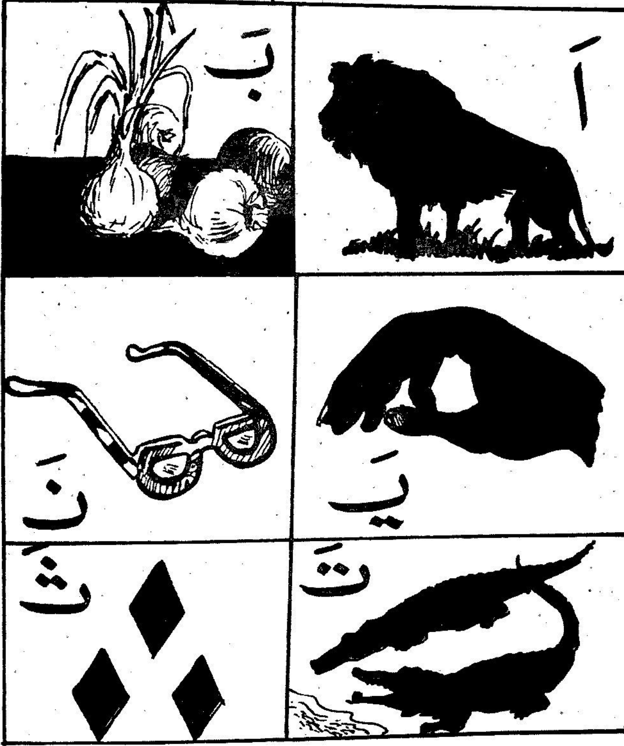
El papá ....

.... papá lee.

படம் 9 : ***127*** *பக்கங்கள் கொண்ட துவக்க வகுப்புப் பாட நூல் ஒன்றின் மூன்றும் நான்காம் பக்கங்கள். படத்தைப் பற்றிய விவாதத்துக்குப் பின்னர் குழந்தைகள் 'தந்தை படிக்கிருர்' என அது எடுத்துரைப்பதாக முடிவு செய்கிருர்கள். படத்தின் கீழே உள்ள வாக்கியம் அவர்களது கவனத்துக்குக் கொண்டுவரப் படுகிறது. அனைவரும் ஒருமித்துப் பலமுறை அதனைப் படித்த பின் தனித்தனியே ஒவ்வொரு மாணவனும் படிக்கிருன். பின்னர் அடுத்த பக்கத்தில் உள்ள வாக்கியம் முதலில் முழுமையாகவும், அடுத்து பகுதி பகுதியாகவும் படிக்கப்படுகிறது. கடைசி மூன்று வரிகளில் பயன்படுத்தியுள்ள முறைப்படி சொற்கள் அவர்களது கவனத்திற்குக் கொண்டுவரப்படுகின்றன.*

Chile. Direccion General de Educacion Primaria. Mi tesoro. Primer ano. Santiago de Chile, 1953, P. P. 4,5.

درس (١)



أَ تَ ثَ بَ يَ نَ

أَ تَ يَ بَ نَ ثَ

போட்டோப் படம் 7. அராபிய துவக்க வகுப்புநூல் ஒன்றின் முதல் பக்கம் எழுத்தின் உச்சரிப்பு ஒரு படத்தின் துணைகொண்டு கற்பிக்கப்படுகிறது. படத்தில் காண்பிக்கப்படும் பொருளின் பெயர் கற்பிக்கப்படும் எழுத்தின் உச்சரிப்பைத் துவக்கத்தில் கொண்டுள்ளதாக அந்தப்படம் விளங்கும். அந்தப் பெயரைச் சொல்லும்போது அதன் துவக்க ஒலியையும் அச்சிடப்பட்டுள்ள எழுத்தின் வடிவத்தையும் ஆசிரியர் மாணவரது கவனத்துக்குக் கொண்டுவருவார். அராபிய மொழியில் உயிரெழுத்துக்களுக்கான ஒலிக் குறியீடுகளைக்கொண்டு வேறுபடுத்திக் காண்பிக்கப்படுகின்றன. எனவே ஒவ்வொரு படத்திலும் மெய்யெழுத்துக்குமேலே *a* என்ற எழுத்துக்கான குறியீடு சிவப்பு நிறத்தில் அச்சிடப்பட்டுள்ளது

Khartoum. Institute of Education. Publications Bureau. *Muftah al-Ma'refa*. Khartoum, n.d., p. 1

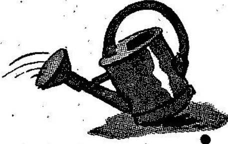


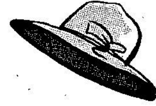
a





a na to le   a li ne   ri ta





a rro soir   pa nier   cha peau

a   a   a   a

போட்டோப் படம் 8. 109 பக்கங்கள் கொண்ட பாடநூலின் முதல் பக்கம். அச்சு, எழுத்து வடிவங்களில் *a* என்ற உயிரெழுத்து அறிமுகப்படுத்தப்படுகிறது. குழந்தைகள், பொருள்கள் ஆகியவற்றின் படங்களின் துணைகொண்டு அதன் உச்சரிப்பு கற்பிக்கப்படுகிறது. ஒவ்வொரு படத்துக்குரிய சொல்லும் அதன்கீழ் அச்சிடப்பட்டுள்ளது. இத்திட்டத்தின்படி கற்பிக்கப்படவேண்டிய எழுத்து பல்வேறு சொற்களில் வெவ்வேறு இடங்களில் (சிவப்பு எழுத்தில்) காணப்படுகிறது.

Jauffret, Edouard. *Les belles images : methode de lecture pour la classe enfantine*. Paris, Librairie classique Eugene Belin, *c* 1948, p. 5.









போட்டோப் படம் 9. சிறுவர்க்கான நூல் வரிசையின் முதல் புத்தகத்திலிருந்து (ஆறுவது கதையின்) நான்கு பக்கங்கள். இதற்கு முந்திய ஐந்து பாடங்களில் 10 புதிய சொற்கள் இம்முறையில் கற்பிக்கப்பட்டுள்ளன. Spot, come ஆகிய இரு புதிய சொற்கள் இப்பாடத்தில் அறிமுகப் படுத்தப்படுகின்றன. இவற்றைப்போன்ற வேறு சொற்களோடு இணைந்து இவை வரும்போது அவற்றின் வடிவங்களுக்கிடையே உள்ள ஒற்றுமையும் மாறுபாடுகளும் அவர்களது கவனத்துக்குக் கொண்டுவரப்படுகின்றன.

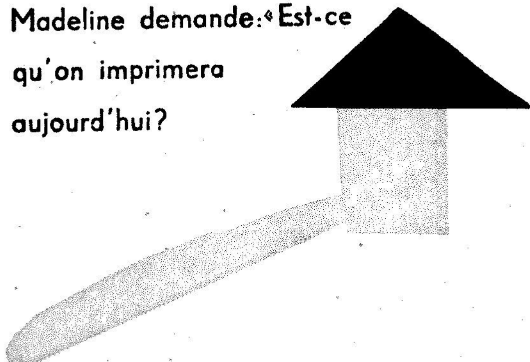
Gray, William S., Artley, A. Sterl and Arbuthnot, May Hill. *The New we look and see.* Chicago, Scott Foresman and Co., *c.* 1951, pp. 23, 24, 25, 26. (*Curriculum Foundation Series, The New Basic Readers.*)

A l'école.

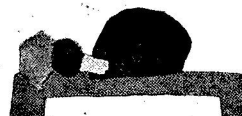
Pierrette dit: « On est chez les grands. »

Lisette dit: « Je me réjouis d'apprendre à lire. »

Madeline demande: « Est-ce qu'on imprimera aujourd'hui?



René et Gilbert ont manqué; ils étaient malades. Pendant une semaine entière ils n'ont pas pu lire, ils n'ont pas pu peindre, ils n'ont pas pu écrire.



போட்டோப் படம் 10. ஒரு மாணவர் குழுவின் அனுபவத்தின் ஆதாரத்தில் எழுந்தவை இக்கதைகள். Mon premier livre de lecture என்ற புத்தகத்தில் முதல் கதையாகவும் நான்காவது கதையாகவும் இடம் பெற்றுள்ளவை. ஜினிவாவில் (ஸ்விட்சர்லாந்து) உள்ள பள்ளி ஒன்றின் மாணவர்களால் ஆசிரியரின் துணையோடு இவை தயாரிக்கப்பட்டவை. வகுப்பறையிலேயே இக்கதைகள் அச்சில் அமைக்கப்பட்டன. கதைகளின்மூலம் கற்பிக்கும் முறையின் அடிப்படையை ஒத்த உத்திகளின்மூலம் இவை கற்பிக்கப்படுகின்றன.

Supplied by courtesy of Mlle. Emilie Margairaz, the teacher (also co-author with Dr. R. Dottrens of *L'apprentissage de la lecture par la methode globale*, op. cit.).



A leer, Juan.

A leer su nombre.

Sí, a leer su nombre.

படம் 10 : ஒரு துவக்க வகுப்புப் பாடப் புத்திகத்தின் மூன்றாவது பக்கம். இப்பக்கத்தில் உள்ள எழுத்துக்கள் அனைத்தும், a என்பதைத் தவிர, அதற்கு முந்திய இரண்டு பக்கங்களில் அறிமுகப்படுத்தப் பட்டுள்ளன. முதல் பக்கத்தில் உள்ள படத்தின் நிகழ்ச்சிகளும் முதல் இரண்டு பக்கங்களில் அறிமுகப் படுத்தப் பட்ட சொற்களும் இந்தப் பாடத்தில் மீண்டும் கவனத்துக்குக் கொண்டு வரப்படுகின்றன. அடுத்து 3-ம் பக்கத்தில் உள்ள படம் எடுத்துக் கொள்ளப் படுகிறது. படத்தினடியில் உள்ள பல்வேறு வாக்கியங்களை ஆசிரியர் கேள்விகளின் மூலம் மாணவர்களைப் படிக்கச் செய்கிறார். 30 பக்கங்களை கொண்டுள்ள இப்பாட நூலில் மொத்தம் 52 சொற்கள் உள்ளன.

Puerto Rico. Consejo Superior de Ensenanza. A la escuela. San Juan, Departamento de Instruccion Publica, 1953, P. 3. (Serie IV, No. XLVII.)

பகுதி ஆறு

கற்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கத் துணைசெய்யும் ஆய்வுகளின் முடிவுகள்

ஐந்தாவது பகுதியில் விளக்கப்பட்ட மாற்றங்கள் நிகழ்ந்தபோது, சிறுவர்க்கும் பெரியவர்க்கும் படிக்கக் கற்பிக்கும் பல்வேறு முறைகளின் ஒப்புத்திறனைப் பற்றிப் பல வினாக்கள் எழுந்தன. மாணவனுடைய வயது, நுண்ணறிவு, பண்பாட்டுப் பின்னணி சூழ்நிலைப் பின்னணி ஆகியவற்றை யொட்டிக் கற்பிக்கும் முறைகள் வேறுபட வேண்டுமா? இவ்வினாக்களுக்கும், இவற்றை யொட்டிய வினாக்கட்கும் விடையளிக்க, ஆராய்ச்சி முடிவுகளை இப்பகுதியில் நோக்குவோம். படிக்கக் கற்பிக்கும் பல்வேறு முறைகளின் ஒப்புத்திறன், இம்முறைகளைத் தேர்ந்தெடுக்க அல்லது விரிவாகப் பயன்படுத்தப்படும் கொள்கைகள், கற்றுக்கொள்வதில் ஏற்படும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கும் சில உண்மைகள், ஆகியவற்றைப் பற்றி நாம் கவனிப்போம். படிக்கக் கற்பிப்பதில் துணைக்கருவிகள் எப்படிப் பயன்படுகின்றன என்பதும் ஆராயப்படும்.

படிக்கக் கற்பிக்கும் பல்வேறு முறைகளின் ஒப்புத்திறன்

1900ஆம் ஆண்டிலிருந்து, படிக்கக் கற்பிக்கப் பயன்படும் பல்வேறு முறைகளின் ஒப்புத்திறனை உறுதிசெய்யப் பல சோதனைகள் மேற்கொள்ளப் பட்டிருக்கின்றன. துர்அதிர்ஷ்டவசமாக நமக்குக் கிடைக்கும் சான்று எதுவும் நடைமுறையில் உள்ள முறைகளுள் எது சிறந்தது என்பதை முடிந்த முடிபாகக் காட்டவில்லை. நிலவிவரும் பலவகை முறைகளுள் ஒரு சிலவே சோதித்து ஆராயப்பட்டுள்ளன. அது மட்டுமன்றி இவ்வொரு சில முறைகள் கூடக் கற்பிக்கும் முறைகளில் உள்ள வேறுபாடுகள் மட்டுமே ஆராய்ச்சி முடிவுகளில் உள்ள வேறுபாடுகட்குக் காரணம் என அறுதியிட்டுக் கூறும் அளவிற்குப் போதிய கவனத்துடன் சோதித்து ஆராயப்படவில்லை. மற்றும், முதியோர்களைப் பற்றி மிகச் சில ஆராய்ச்சிகளே நடந்துள்ளன. இறுதியாக இப்படிக் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட தற்காலிக முடிவுகள் பொதுவாக எல்லா நாட்டு மக்களுக்கும் பொருந்துபவை என்பதைக் காட்டுவதற்குப் போதுமான அளவு பல்வேறு பண்பாட்டுப் பகுதிகளிலும், மொழிப்பகுதிகளிலும் ஆராய்ச்சிகள் திரும்பத் திரும்பச் செய்யப்படவில்லை. எனினும், இப்புதுக் கண்டுபிடிப்புக்கள் பிரச்சனைக்கு முடிவு காணத் துணைசெய்கின்றன.

பல்வகை முறைகளின் ஒப்புத்தகுதி

கடந்த அரை நூற்றுண்டில் மேற்கொண்ட முக்கிய ஆய்வுகளில் பெரும்பான்மையானவற்றின் முடிவுகளைத் தனிப்பட்ட சில பிரச்சனைகளின் வாயிலாகக் கீழ்வரும் பகுதி தொகுத்துரைக்கிறது.

ஒலிப்பு முறையும், ''பார்த்துச் சொல்லும்'' முறையும்

''உலக நாடுகளின் ஒலியியற் கழகம்'' வெளியிட்ட வரிவடிவங்களால் எழுதப்பட்ட ஏடுகளை, ''டேல் ஒலிப்பு முறை'', ''பார்த்துச் சொல்லும் முறை'' ஆகிய இவ்விரு முறைகளின் மூலம் படிக்கக் கற்பதில் உண்டான முன்னேற்றத்தைச் சோதித்து ஆராய்ந்த முடிவுகளை டம்வில் என்பவர் 1912இல் அறிவித்தார். இவ்வாய்வுக்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டவர்கள், உயர்வகுப்பு மாணவர்களும், உயர்நிலைப் பள்ளி மாணவர்களுமாவர். ஓராண்டுக்குப் பின்னர் திரு. வாலண்டைன் என்பவர் இரண்டு கல்லூரி மாணவர்கள் கூட்டங்களைக் கொண்டு, கிரேக்க எழுத்துக்களில் எழுதப்பட்ட ஆங்கிலப்பகுதி ஒன்றைப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் ஒலிப்பு முறையையும், பார்த்துச் சொல்லும் முறையையும் பயன்படுத்திப் படிக்கச் செய்து அச்சோதனையின் முடிவுகளை வெளியிட்டார்.

தங்கள் தாய்மொழியை ஏற்கெனவே படிக்கக் கற்றுக்கொண்டவர்கள், தமக்குத் தெரியாத ஒலியியல் வரிவடிவங்களில் எழுதப்பட்ட பகுதியைப் படிக்கக் கற்கும்பொழுது, ''ஒலிப்புமுறை'', ''பார்த்துச் சொல்லும் முறை'' ஆகிய இரு முறைகளின் திறன்களை ஒப்பிட்டுப் பார்க்கவே இவ்விரு சோதனைகளும் செய்யப்பெற்றன. இச்சோதனையால் அறிந்த முடிவுகள், தங்கள் தாய்மொழியையே கற்காதவரும் கற்க முயற்சி செய்துகொண்டு வருகிறவருமான குழந்தைகட்கோ, முதியோர்க்கோ நேராகப் பொருந்துவனவா என்பது கேள்விக்குரிய தென்றாலும், அக்கண்டுபிடிப்புகள் சில வேளைகளில் ஒலிப்பு முறைக்குச் சார்பாகவும், வேறு சில வேளைகளில் பார்த்துச் சொல்லும் முறைக்குச் சார்பாகவும் இருப்பது எண்ணத்தைக் கவருகிறது. பயன் படுத்தப்பட்ட முறை அல்லது வேறு உண்மைகள் அந்தந்தக் கூட்டங்களின் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகித்தன என்பதை இது காட்டுகிறது. மேலும், பார்த்துச் சொல்லும் முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்டவர்கள், தங்கள் மனத்தில் தாம் படித்த சொற்களின் கூறுபாடுகளைப் பாகுபடுத்தி ஆராயாமல் இருந்தால், அவர்கள் பயன் அற்ற முறையில் மிகக் கீழ்நிலையில் இருந்திருப்பர் என்ற நம்பிக்கையை உண்டாக்கும் சான்றுகள் டம்வில்லுக்கு கிடைத்தன. இதைப்போலவே, ஒலிப்பு முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்டவர்கள், சொற்களை முழுமையாக அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் முன்னேற்றம் பெற்று வந்தனர் என்பது தெரிந்தது. எனவே, இரு முறைகளையும் இணைக்கும்போது ஏற்படும் திறன், அவற்றைத் தனித்தனியாகப் பயன்படுத்தும்போது ஏற்படு வதில்லை என்பதை உய்த்து உணரலாம். வாலன்டைனுடைய குறிப்புக்களும், ஒரு குறிப்பிட்ட முறையானது எல்லாப் பிள்ளைகட்கும் ஒத்த முறையில் பயனுடையதாக இருக்க முடியாது என்பதைக் காட்டின.

1925இல் வின்ச் என்பவர், தங்கள் சொந்த மொழி (தாய்மொழி) யைக் கற்றுவந்த, ஐந்துக்கும் ஐந்தரைக்கும் இடைப்பட்ட வயதுடைய சிறுவர்களைக் கொண்டு ஒரு சோதனையை நடத்தினர். ஆரம்பத்தில் கற்பிப்பதிலும் சோதனை செய்வதிலும் பல பயிற்சிகளைக் கையாண்ட பின்னர், ஏறக்குறைய சம அளவுள்ள கற்கும் திறன் அமைந்த இரு கூட்டங்கள் அச்சிறுவர்களில் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர். ஒவ்வொரு குழுவிலும் பத்தொன்பது பேர் இருந்தனர். இவ்வாறு பிரித்த பின்னர், ஒரு குழு முழுக்க முழுக்க ''ஒலிப்பு'' முறைப்படியும், மற்றொன்று ''பார்த்துச் சொல்லும்'' முறைப்படியும் ஒன்றரை மாதங்களுக்குக் கற்பிக்கப்பட்டன. ஒவ்வொரு குழுவுக்கும் தரப்பட்ட பயிற்சியும் முறையானதாகவே இருந்தது. பயிற்சிக் காலத்தின் இறுதி

யில், ஒவ்வொரு குழுவுக்கும் நான்கு தேர்வுகள் நடத்தப்பட்டன. அத்தேர்வு களில் கொடுக்கப்பட்ட ஒரு சில முற்றுத் தொடர்கள் மாணவர்க்குப் பழக்க மானவை; மற்றவை அவர்களுக்குப் பழக்கம் இல்லாதவை. பெல்லார்டு அவர்களின் ஒரு நிமிடப் படிப்புச் சோதனையும் தரப்பட்டது. இந்நான்கு சோதனைகளின் முடிவுகளும் பிழையின்றிச் சரியாகப் படிப்பதில் ''ஒலிப்பு'' முறைக்குச் சாதகமாகவும், விரைவாகப் படிப்பதில் ''பார்த்துச் சொல்லும்'' முறைக்குச் சாதகமாகவும் இருந்தன. பெல்லார்டு சோதனையின் முடிவுகள் விரைவு, பிழையின்மை இரண்டிலும் ஒலிப்புமுறைக் குழுவுக்குச் சாதகமாக இருந்தன. இக்கண்டுபிடிப்புகள் குறிப்பிட்ட படிப்புத் திறமைகளை வளர்க் கும் திறனில் வெவ்வேறு முறைகளும் மிகவும் வேறுபடுகின்றன என்பதைக் காட்டுகின்றன. அதோடு முன்னேற்றத்தை ஊக்கப் பயன்படுத்தப்படும் சோதனை வகைகளை யொட்டி ஓர் ஆராய்ச்சிச் சோதனையின் முடிவுகள் வேறு படலாம் என்பதையும் அறிவிக்கின்றன.

இம்மூன்று சோதனைகளும் முடிவான முடிவு எதையும் தரவில்லை. ஒலிப்பு முறைக்கும் பார்த்துச் சொல்லும் முறைக்கு மிடையேயுள்ள ஒப்புத் தகுதியைப்பற்றி அண்மையில் மேலும் நடத்தப்பட்ட சோதனைகள் எல்லாம், இக்கண்டுபிடிப்புக்களைவிட வேறு எதையும் புதிதாகக் கண்டு பிடித்து விட வில்லை. காரணம் அவைகள் மிகவும் வேறுபட்ட சூழ்நிலைகளில் செய்யப் பட்டன. பயன்படுத்தப்பட்ட கற்பிக்கும் முறைகளும் பெரிதும் வேறுபட்டி ருந்தன; அம்முறைகளுள்ளும் ஒரு சிலவற்றிலேயே எல்லா உண்மைகளும் செவ்வனே கட்டுப்பாட்டுக்குள் இருந்தன. எனினும், அவற்றின் முடிவுகள் பின்வருவனவற்றைச் சுட்டிக்காட்டின:

1. பல்வேறு திறமைகளையும் வளர்ப்பதில் வெவ்வேறு முறைகளும் சம அளவில் திறன் உள்ளவையாக இல்லாமல் இருக்கலாம்.

2. குறிப்பிட்ட ஒரு முறையானது எல்லா மாணவர்களுக்கும் ஒத்த நிலையில் பயனுடையதாக இருக்க இயலாது.

3. பல்வேறு கற்பிப்பு முறைகளின் ஒப்புத்திறனை நிர்ணயிப்பதற்குப் படிப்பதில் உள்ள பல்வேறு கூறுபாடுகளின் வளர்ச்சியையும் அளந்தறிய வேண்டும்.

ஒலி முறைப்படி படித்தலா ? பொருளில் சிறப்பாகக் கருத்தூன்றுவதா ? எது சிறந்தது ?

இரண்டாம் வகை ஆராய்ச்சி வரிசைகள் ஒலிமுறைப்படி படிப்பதால் ஏற்படும் நன்மைகள், பொருளுக்கு முதலிடம் தந்து படிப்பதால் ஏற்படும் நன்மைகளோடு, எவ்வாறு மாறுபடுகின்றன என்பதை ஆராய்ந்தன. எட் மண்ட் ஜில் என்பவர் 1912-இல் மூன்று முறைகளின் ஒப்புத்திறன்களை நிர்ணயிக்க முயற்சி செய்தார். அவையாவன: 1. சிறிது மாறுதல்களுடன் கூடிய டேல் ஒலிப்புமுறை. 2. எழுத்துக்களின் வடிவங்கள் எல்லாம் யுக்தி யான ஆனல் பொருத்தமற்ற தொடர்பின் மூலம் குழந்தைக்குக் கவர்ச்சிகர மாகத் தோன்றச் செய்யும் ஒலியியல் முறை. 3. எண்ணம் அல்லது முற்றுத் தொடர் முறை என்பன. ஒவ்வொரு முறையும் தனித்தனிப் பள்ளிகளில் கையாளப் பட்டது. இம்மூன்று முறைகளுள், முதலிரண்டும் இரண்டாண்டுக் காலத்திற்கும், மூன்ருவது 18 மாதங்கட்கும் மேற்கொள்ளப்பட்டன. முன் னேற்றத்தை யளந்தறிய ஒரே திறமுள்ள எளிய பத்திகள் பயன்படுத்தப்பட் டன. அப்பத்திகள் நிறுத்தக் குறிகள் இல்லாமல், சொற்களுக்கு இடையே இடைவெளியும் விடாமல், அச்சிடப்பட்டிருந்தன. இப்பத்திகளைப் படிப்ப

தற்கு முதல் இருமுறைகள் மூலம் கற்பிக்கப்பட்டவர்கள் மூன்றும் முறையால் கற்பிக்கப்பட்டவர்களைவிட இருமடங்கு நேரம் எடுத்துக் கொண்டனர். அதோடு மூன்றும் முறையால் கற்பிக்கப்பட்டவர்கள், விரைவாகவும் அறிவு விளக்கத்துடனும் படிப்பதிலும் முன்னவர்களைவிட மேற்பட்டு விளங்கினர். இதற்கு முந்திய ஆராய்ச்சி வரிசைகளில் பார்த்துச் சொல்லும் முறையால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள் சிறந்திருந்ததைப் போலவே, இம்மூன்றும் முறையால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்களும் ஒலிப்பு முறைக் குழுவினரை விடத் தடையின்றிச் செவ்வனே படிக்கிருர்கள் என்பதை யுணரலாம்.

வாலன்டைன் அவர்களது கருத்துப்படி, இவ்வாராய்ச்சி முடிவுகட்கு எவ்வித முக்கியத்துவமும் கொடுக்கப்படக்கூடாது. இதற்கு மூவகைக் காரணங்களைத் தருகிருர். அவையாவன: 1. இவ்வாராய்ச்சிகளில் பங்கு பெற்ற பிள்ளைகளது ஒப்புமை நுண்ணறிவு அறியப்படவில்லை. 2. அவர் கட்குக் கற்பித்த ஆசிரியர்களது பொதுத்திறமை கவனிக்கப்படவில்லை. (ஜில் என்பவர், முற்றுத்தொடர் முறையால் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள், மற்றச் சாதாரண ஆசிரியர்களைவிட ஜாக்கிரதை உடையவராயும் முன்னேற்றக் கருத்துள்ளவராகவும் இருந்தனர் எனக்கூறினர். 3. பத்திகள் அச்சிடப்பட் டிருந்த பாரம், முழுச் சொற்ருெடராகவே படித்துப் பழக்கப்பட்ட மாண வர்க்குப் பெரிதும் துணைபுரிவதாக அமைந்திருந்தது.

பெய்ட்டன், போர்ட்டர் ஆகிய இருவரும், 1926-இல் நெடுங்கால மாகத் தொடர்ந்து பயன்பட்ட பழமையான முறையிலும், தற்கால நவீன முறையிலும் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர் தகுதிகளைப் படிக்கும் சோதனைகளைக் கொண்டு ஒப்பிட்டு நிர்ணயிக்க முயன்றனர். பழங்கால முறை, ஒலிப்பினை வலியுறுத்தியது. பாடப் பகுதியில் இருந்த செய்திகள் மாணவர்க்கு விருப் பந்தராத கருத்துக்கள். பெரும்பாலும் சிறு சிறு முற்றுத் தொடர்களையே அவைகள் கொண்டிருந்தன. முக்கியமான ஒலியியல் சேர்க்கைகளை உரு வாக்குவதில் பயிற்சி தருவதற்கென்றே அம்முற்றுத் தொடர்கள் அமைக்கப் பட்டன. இம்முறைக்கு மாருன முறையானது மாணவர்களுக்கு ஆர்வ மூட்டும் செய்தியைக் கொண்ட கவர்ச்சியான புத்தகங்களைப் பயன்படுத்திக் கொண்டதோடு, மாணவர்கள் படிப்பதன் பொருளைப் புரிந்து கொள்ள வேண்டும் என்பதையும் வற்புறுத்தியது. இச்சோதனையில் மூன்று பள்ளிகள் கலந்துகொண்டன. ஒரு வகுப்பைத் தவிர மற்றெல்லா வகுப்புக்களும் முதல் வகுப்புக்களாகும். மாணவர்களுடைய கற்கும் திறமையை நிர்ண யிக்க "டெட்ராய்ட் முதல் வகுப்பு நுண்ணறிவுச் சோதனைகளும்", "பிரஸ்ஸி ஆரம்பப் பாகுபாட்டுச் சோதனை"களும் தரப்பட்டன.

மாணவர்களது முன்னேற்றமானது, எல்லா முதல் வகுப்புக்களிலும் எல்லோரையும் மேற்பார்வையிடும் ஒருவராலேயே ஒரேதரப் படுத்தப்பட்ட இருவகைப்படிப்புச் சோதனைகளைக் கொண்டு அளக்கப்பட்டது. கதை முறை யால் கற்பிக்கப்பட்டவர்கள் தெளிவாக உயர்ந்த முன்னேற்றமடைந்தனர் என்பதை இம்முடிவுகள் காட்டின. மாணவர்களை அவர்களது அறிவு வலிமையை யொட்டி இணை இணையாகப் பிரித்து ஆராய்ந்தபோது, பழைய முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்டதைவிடப் புது முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்டவர் கள் இருமடங்கு முன்னேற்றமடைந்திருந்தது விளங்கியது. தொன்று தொட்டு வருகிற முறைப்படி கற்ற மூன்றும் வகுப்பு மாணவர்களைவிடப் புது முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்ட வகுப்பு மாணவர்கள் காட்டிய முன்னேற்றம் பெரிதும் மேலானதாகும். கதை முறையால் கற்பிக்கப்பட்ட குழுவினர், ஒலிப்பு முறைக் குழுவினரிலும் அறிவுண்மையில் குறைந்தவர்கள் என்பதைத்

தெளிவாக அறிகிறபோது, மேற்குறித்த முடிவுகள் இன்னும் பலமடங்கு சிறப்புப் பெறுகின்றன.

இந்த முடிவுகளெல்லாம் புதிய முறைகட்குச் சாதகமாயிருந்த போதிலும் இச்சான்று முடிந்த முடிவுகளைத் தருவதில்லை, ஏனெனில், அவ் வாசிரியர்கள் கூறியது போல, ஆசிரியர்களது ஆளுமை, பிள்ளைகளின் உற்சாகம் (ஊக்கம்) பிள்ளைகள் தம்மிடையே வளர்க்கும் நல்ல பழக்கங்கள், அவர்கள் மவுனமாகவும் வாய்விட்டும் படிக்கும் வேகம் ஆகியவை எல்லாம் அளந்தறியப் படவில்லை. இவ்வரிசையினைச் சார்ந்த வேறு ஆராய்ச்சிகள் பெய்ட்டன், போர்ட்டர் ஆகியோருடைய கண்டு பிடிப்புகளையும் இவ் வாராய்ச்சிகளைப் பற்றி அவர்கள் குறித்த குணதோஷங்களையும் உறுதி செய்கின்றன. அந்த ஆராய்ச்சிகள் இப்பகுயில் பின்னர் இடத்தில் பரிசீலிக்கப்படும்.

ஒழுங்கான முறையும் சகஜமான முறையும்

சுமார் 1920 ஆம் ஆண்டிலிருந்து, படிக்கக் கற்பிப்பதில் ஒழுங்கு குறைந்ததும், மந்தத்தன்மை குறைந்ததுமான முறைகள் நாடப்பட்டன. மிரியம் என்பவர் இரண்டு கருத்துக்களை அறிவித்துள்ளார். ஒன்று படிக்கக் கற்பிப்பதற்கு மிகச் சிறந்தவழி படிக்கக் கற்பிப்பதன்று; படிக்கும் செயல் நிகழ்வதற்கு ஏற்ற சூழ் நிலையினை அமைத்துத் தருவதேயாம் என்பது. இரண்டாவது, கற்றுக் கொள்வதற்கு மாணவர்களைப் படிக்கவிடுங்கள், தற்செயலாகவே அவர்கள் படிப்பதற்குக் கற்றுக் கொள்வார்கள் என்பது. மேலும் படிப்பதில் ஒழுங்கான பயிற்சியைப் பெற்ற பொதுப்பள்ளி மாணவர்களைவிடத் தாம் கூறிய மேற்கொண்ட நோக்கங்களோடு கற்பிக்கப்பட்ட மாணர்கள் மிக விரைவான முன்னேற்றத்தை அடைந்தனர் என்பதற்குச் சான்றும் காட்டினர். துர்அதிர்ஷ்டவசமாக இவ்வாராய்ச்சியில் ஈடுபட்ட இருவகை மாணர்களின் சூழ்நிலை, மன வலிமை, ஆசிரியர்களுடைய திறமை, கற்கும் சூழ்நிலையின் தன்மை ஆகியவற்றைப் பற்றி குறிப்புக்கள் எதுவும் இல்லாமல் போய்விட்டது. இந்தக் குறிப்புக்கள் எல்லாம் இவ்வகை ஆராய்ச்சிக்கு இன்றியமையாதனவாகும். ஏனெனில் சோதனைக்குள்ளான மாணவர் குழு ஒரு பல்கலைக்கழகத்தைச் சேர்ந்த சோதனைக்கூடப் பள்ளியில் பயின்றவராவர்.

இதைவிடச் சிறந்த ஆராய்ச்சி ஒன்றை கேட்ஸ், பேச்சல்டர், பெட்ஸ்னர் ஆகியோர் மேற்கொண்டனர். இவர்கள் ஒரு சோதனைக்கூடப் பள்ளியிலே இரு மாணவர் தொகுதிகளை ஒப்பிட்டுப் பார்த்தனர். ஒரு குழுவினர், தற்கால ஒழுங்கான முறையாலும், மற்றக் குழுவினர் ''வாய்ப்பைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் முறை'' யெனக் கூறப்பெறும் முறையாலும் கற்பிக்கப்பட்டனர். முதல் வகுப்பைச் சேர்ந்த, இருபத்தைந்து ஜோடி மாணவர்கள் சோதனையில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப் பட்டனர். 1. உடல் முதிர்ச்சி, தகுதி. 2. மனமுதிர்ச்சியும் பொது அறிவும் தகுதியும். 3. சமூக அறிவு முதிர்ச்சி, சூழ்நிலைக்கேற்பப் பக்குவமாக நடந்து கொள்ளல். 4. உணர்வுமுதிர்ச்சியும், நிலையான உணர்வுத் தன்மையும். 5. கல்வி முதிர்ச்சி, கல்வி பயில்வதற்குரிய தகுதி ஆகியவற்றில் நடத்தப்பட்ட சோதனைகளின் குறிப்புக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டும், பல ஆசிரியர்களின் ஒருமித்த முடிவுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டும், அம்மாணவர்கள் ஜோடி சேர்க்கப் பட்டனர்.

ஒவ்வொரு ஜோடியிலிருந்தும் ஒவ்வொருவரை எடுத்து அமைக்கப்பட்ட

ஒரு தொகுதி தற்காலப் புது முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்டது. வாய்ப்புமுறை யோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்கிறபோது, இப்பிரிவினர்க்கு நாள்தோறும் கற்பிக் கப்படும் பாடங்கள் மிகத் தெளிவாக வரையறுக்கப்பட்டவை; குறிப்பிட்ட பாடங்களைப் படிக்கப் பாடநேரங்கள் திட்டமாக நிர்ணயிக்கப்பட்டன; குறிப்பிட்ட வேலையினைச் செய்து முடித்தே ஆகவேண்டும் என்ற கண்டிப்பு கடுமையாக்கப்பட்டது. பாடக்கருத்துக்களின் இயல்புகளையொட்டிப் படிக் கும் தலைப்புக்களுடைய வளர்ச்சியின் வரிசை யமைப்பும் உறுதி செய்யப் பட்டு அவ்வண்ணமே பின்பற்றப்பட்டது. இரண்டாவதாகிய வாய்ப்பு முறையானது மாணவர்க்கு அதிக அளவில் உரிமையை வழங்கியதோடு, மாணவர்களுடைய விருப்பத்தையும் ஆர்வத்தையும் ஒட்டிச் சென்றது. பெருமளவிற்கு ஆசிரியர்கள், காத்திருந்து படிக்கவும் எழுதவும் உச்சரிக்கவும் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும் என்ற உள் உணர்ச்சி மாணவரிடமிருந்து இயல் பாகவே எழும்போது, அதைப் பயன்படுத்திக்கொள்ள முயன்றனர். மாண வர் படிக்கவேண்டிய பாடங்களும் அவர்கள் ஈடுபடவேண்டிய சில திட்டங் களும் சிறு அளவுக்கு அமைக்கப்பட்டன.

படித்தல், எழுத்துக்கூட்டல், கணக்கு, ஓவியம் (படம் வரைதல்) தெரிந்து கொண்ட செய்திகள், சமுதாயப் போக்குகள், உணர்வுப்போக்குகள் ஒழுக்கப் போக்குகள், பல்வேறு எண்ணப்போக்குகள், பழக்கங்கள் ஆகிய வற்றில் மாணவர்கள் அடைந்த முன்னேற்றத்தை ஆரம்பத் தேர்வுகளும், இறுதித் தேர்வுகளும் அளந்தன. ஆயினும் ஆர்வத்தின் வளர்ச்சி, தொடக்கி வைக்கிற அல்லது வேறுவகையான தனிப்பட்ட அல்லது சமுதாயப் பண் புகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய சான்றுகள் விளக்கமான தன்மையில் இல்லை. ''வாய்ப்பைப் பயன் படுத்திக் கொள்ளும் முறையான்து அங்க அசைவுகளால் செயல்படும் வேலைகளில் ஒன்முன ''எழுதுதலில்'' ஓரளவு நிச்சயமாகவும், மற்றொன்றான ஓவியம் வரைவதில் அத்துணை நிச்சயமின்றியும் பயனளித்தது. தற்கால ஒழுங்குள்ள முறையானது குறிப்பிட்ட பள்ளிப்பாடங்களில் போற்றத்தக்க அளவிற்குப் பெரிதும் பயனளித்தது. படிப்புச் சோதனையில் வாய்ப்பு முறையில் கற்பிக்கப்பட்ட 25 பேர்களுள் 15 பேர் முற்றிலும் தோல்வி கண்டனர், ஆனால் தற்கால முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்ட ஒருவர் கூடத் தோல்வி அடையவில்லை. ஆகவே முந்திய முறையால் அதிகப்படி யான பயன் விளைந்தது எனக் கூறமுடியாது. தற்காலப் புதிய முறைப்படி முதல் வகுப்பின் இறுதியில் ஐந்து மாணவர்கள், சாதாரணமாக 9 முதல் 11 வயதுவரையுடைய மாணவர்களால் மட்டும் பெறக்கூடிய மதிப்பெண் களைப் பெற்றார்கள்.

இக் கண்டுபிடிப்புக்களைக் குறித்துப் பேச்சு நிகழ்ந்தபோது, கேட்ஸ் என்பவர், புறநிலைச் சோதனைகளால் அளக்கும்போது படிப்பதில் உள்ள திறமை யொன்று மட்டுமே அளவுகோலா யிருக்குமாயின், ''ஒழுங்கான முறை'' மேம்பட்டது எனக்கூறலாம்; ஆனால் படிப்பதற்குள்ள அக்கரையும் ஆர்வமுமே இன்றியமையாதவை எனக் கொண்டால் இங்கேயுள்ள ஆராய்ச் சிக் குறிப்புக்கள் முடிவானவை அல்ல. படிக்கக் கற்பித்தல் என்பது மட்டு மல்லாமல், வளர்ச்சியின் பல்வேறு கூறுபாடுகட்கும் பயன்படவேண்டு மெனின் இவ்வாராய்ச்சி முற்றுப் பெறுததாகும். இவ்விரு முறைகளுள் எந்த முறை சிறந்தது என்று கண்டறிய முயற்சி செய்கையில் நாம் முதற்கண் எந்த நோக்கத்திற்குச் சிறந்தது என்று வினவினைக் கேட்டுக்கொள்ள வேண்டும். துர்அதிர்ஷ்டவசமாக இந்தக் கேள்விமேல் பெரும்பாலான சோதனைகளில் கவனம் செலுத்தப்படுவதே இல்லை.

வழக்கமான திட்டத்தில் படிப்பதா? செயல் திட்டத்தில் படிப்பதா?

''வழக்கமான'' திட்டத்தில் படிப்பது, ''செயல்'' திட்டத்தில் படிப்பது ஆகிய இவ்விரண்டின் மூலம் ஏற்படும் படிப்புத்திறன் பற்றி நெருக்கமாக ஒப்புமைகொண்ட ஆராய்ச்சிகள் செய்யப்பட்டுள்ளன. செயல் திட்டத்தில் படிப்பது முதல் வகுப்பு நிலையில் பெரும்பாலும் மாணவர்களின் உடனடி ஆர்வங்களின் அடிப்படையில் அமைந்துள்ளது. விரும்புதற்கேற்ற பலவகை யான வகுப்புத் திட்டங்களில், தேவையும் வாய்ப்பும் தோன்றும்போது, அடிப்படைத் திறன்கள் என அழைக்கப்படுவனவற்றில் பயிற்சி தரப்படு கிறது. வாணிப முறையில் தயார் செய்யப்பட்ட படிப்புப் பகுதிகளைப் பயன்படுத்துவதே இல்லை. செயல் முறைப் பள்ளிகளில், பெரும்பாலும் வாய்ப்பு முறையைப் போன்ற முறைகளால் அல்லது பன்னேக்குப் பிணைந்த பயிற்சித் திட்டங்களில் பயன்படுத்தப்படும் முறைகளைப் போன்ற முறைக ளால் வாசித்தல் கற்பிக்கப்படுகிறது. செயல்முறைப் பள்ளிகளில் பின்பற்றப் படும் முறைகளின் தகுதிக்கு எதிர்ப்பிருக்கிறதாகையால், படிப்பதில் அடைந்த முன்னேற்றம் பற்றிய புறநிலை ஆராய்ச்சி மூலத்தொகுதியாகவே பரிசீலிக்கப்படும்.

1929இல் டிக்சன், மாக்லீன் ஆகிய இருவரும், பன்னேக்குச் செயல் திட்டத்தின் ஒரு பாகமாக மாணவர்க்குப் படிக்கப் பயிற்சி அளிக்கப்பட்ட போது, படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் 31 குழந்தைகள் அடைந்த முன்னேற் றத்தை அளந்தனர். மொத்தத்தில் அக்குழந்தைகளின் தொகுதி, படிப்புச் சோதனையில் பெற்ற மதிப்பெண்கள் மிகவும் திருப்தி அளிக்கக்கூடியவையாக இருந்தன. இருப்பினும், குழந்தைகள் தாம் பெற்ற முன்னேற்ற அளவில் பெரிதும் வேறுபட்டனர். சோதனை முடிவுகளையும் மற்றச் செய்திகளையும் சீர்தூக்கிப் பார்த்தபோது, உளவயதும் மிகப் பரந்த அனுபவப் பின்னணி யுமே முன்னேற்றத்தைப் பெரிதும் பாதிக்கின்றன என்பதை அறிந்தனர்.

1933இல் லீ என்பவர், முதல் வகுப்பு மாணவர்கட்குப் படிக்கக் கற் பிப்பதில் ''செயல்'' திட்டங்களின் பயனை விரிவான முறையில் ஆராய்ந்தார். 'லீ கிளார்க் படிப்புச் சோதனை' கலிபோர்னியா மாநிலத்தின் எல்லாப்பகுதி யிலும் உள்ள 11,167 மாணவர்கட்கும் தரப்பட்டது. நாட்டுப்புறத்தில் உள்ள ஓரறைக் கிராமப் பள்ளியிலிருந்து, பல வகுப்புக்கள் உள்ள நகர்ப்புற உயர் பள்ளிகள் வரை, எல்லாப் பள்ளிகளும் இவ்வாராய்ச்சிக்கு எடுத்துக் கொள்ளப்பட்டன. வெவ்வேறான வகுப்புக்களிலிருந்து ஆராய்ச்சி முடிவுகள் திரட்டப்பட்டன. இதோடு, வகுப்பின் அளவு, அறையில் நடத்தப்பெறும் வகுப்புகளது எண்ணிக்கை, பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்ட துணைக் கருவி களின் வகைகள், செய்து முடிக்கப்பட்ட செயல்களின் அளவு, ஆகியவற் றைப் பற்றிய செய்திகளும் சேர்த்துக் கொள்ளப் பட்டன. இவ்வாராய்ச்சி யிலிருந்து வகுப்பறையில் இருந்து கொண்டு பல்வேறு செயல்களில் ஈடுபடு கின்ற மாணவர்கள், மற்ற மாணவர்களைப் போன்று அவ்வளவு நன்றாகப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில்லை யெனக் கண்டறிந்தனர். வேறுவகைப் பள்ளி வேலைகளில் அடைந்த முன்னேற்றம் அளக்கப்படவில்லை, படிப்பதன் ஒரு சில கூறுபாடுகளில் மட்டும் ஏற்பட்ட முன்னேற்றத்தை படிப்புச் சோதனை கள் அளந்தன. இக்குறைகள் இவ் வாராய்ச்சியி லிருந்தன என்று ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது. ஆகவே, லீ என்பவர், இருவகைப் பயிற்று முறைகளின் ஒப்புத் திறனைப் பற்றிய முடிவுகளை விரிந்த மதிப்பீட்டுத் திட்டங்களின் மூலம் மட்டுமே அடையமுடியும் என்று குறிப்பிட்டுள்ளார்.

1930க்கும் 1950க்குமிடையே மேலும் பல ஆய்வுகள் நடத்தப் பட்டன. ரைட்ஸ்டோன் அவர்களது ஆராய்ச்சி தலைசிறந்த எடுத்துக் காட்டாகும். 1941க்கு முந்திய 10 ஆண்டுகளுக்குள் வெளியிடப் பட்ட ஆராய்ச்சிகள் 1941இல் தொகுக்கப்பட்டன. இவ்வாராய்ச்சித் தொகுப்பில் இருந்து பெறப்படும் முக்கிய முடிவு என்ன எனில் படிப்பு முன்னேற்றத்தில் செயல் திட்டங்களும், சகஜமான முறைகளும் வகிக்கும் செல்வாக்கு எத்தகையது என்பது விவாதத்திற்கு உரிய பிரச்சனைகளில் ஒன்றாகும். இவ்விவாதத்துக்கு ஆராய்ச்சியானது எவ்வித முடிவான விடையையும் இதுகாறும் அளிக்கவில்லை.

1946இல் ட்ராக்ஸ்லர், டவுன்செண்ட் ஆகிய இருவரும் 1940க்கும் 1945க்கும் இடையே நடத்தப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளைப் பரிசீலித்தனர். இவற்றுள் இரண்டு ஆய்வுகள் மிகத் தெளிவாக ஒரு கருத்தினை வெளிப்படுத்துகின்றன. அஃதாவது செயல் திட்டத்தின் வாயிலாகப் படிக்கக் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள் மேல் வகுப்புகளை அடைவதற்குள், அவர்கள் படிக்கும் திறமையில் பிறமுறைகளால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்களுக்குச் சமமாகி விடுகின்றனர்; அல்லது, அவர்களையும் மிஞ்சிவிடுகின்றனர் என்பதாம். மற்றுமோர் ஆராய்ச்சி, உரிமைகள் குறைந்த இல்லங்களிலிருந்து வருகிற மந்த அறிவுடைய சாதாரண மாணவர்களும், ஒழுங்காகப் பள்ளி செல்லும் மாணவர்கள் அடையும் அதே அளவு முன்னேற்றத்தை அடைகின்றனர் என்பதைக் காட்டிற்று. கிடைக்கக் கூடிய சான்றுகளை வைத்துக்கொண்டு ட்ராக்ஸ்லர் டவுன்செண்ட் ஆகிய இருவரும், படிப்பு வளர்ச்சியில் பழைய மரபுத் திட்டங்களைவிடச் செயல் திட்டங்கள் அதிகமாக விரும்பத்தக்க செல்வாக்கை வகிக்கின்றன என்பதற்குரிய சான்று மிகவும் தெளிவாக இல்லை என்றாலும், இவ்வெல்லா ஆராய்ச்சிகளின் போக்கும் செயல் திட்டங்களுக்குச் சிறிதளவு சாதகமாக உள்ளது தெளிவு என்ற முடிவுக்கு வந்தனர்.

பல்லாண்டுக் காலமாகச் செயல் திட்டங்களை வன்மையாக ஆதரித்து வந்த ரைட்ஸ்டோன் என்பவர் 1951இல் கீழ்க்காணும் முடிவுகளுக்கு வந்தார். ஆராய்ச்சியிலிருந்து பெற்ற சான்றிலிருந்து உண்மையான பிரச்சனை, விவாதத்திற்கு உட்பட்ட இவ்விரு வழிமுறைகளில் எது மேலானது என்பதன்று. படிப்பதில் ஏற்படும் வளர்ச்சியில் ஒவ்வொன்றும் எப்படித் துணை செய்கிறது என்பதே ஆகும். இந்த நோக்கத்தோடு சான்றினைப் பரிசீலிக்கும் போது இருமுறைகளும் படிப்பதில் அடிப்படை அறிவினையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதற்குத் துணை செய்கின்றன. மாணவர்களின் ஆர்வத்தை எழுப்பவும் படிப்பதற்குச் சாதகமான எண்ணப் போக்குகளை வளர்க்கவும் அவர்களின் அனுபவங்களை மிகுதியாக்கவும், அனுபவ அடிப்படையில் உருவான படஅட்டைகள் மிகவும் பயன் அளிக்கக் கூடியவையாக உள்ளன. (அடிப்படைச் சுவடிகள், ஆராய்ச்சி முடிவுகளுக்கு இணங்கப் படிக்கும் எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்க்கின்றன என்பதை அவர் ஏற்கெனவே குறிப்பிட்டுள்ளார்) மொத்தப் படிப்புத் திட்டமானது, கற்பிப்பதில் இரு முறைகளையும் பின்பற்ற வேண்டும் என்றும் அவர் கருதினார்.

இதிலிருந்து கீழ் வரும் முடிவுக்கு நாம் வரலாம். படிக்கக் கற்பிக்கும் குறிப்பிட்ட முறைகளின் தாரதம்மியங்களைச் சோதித்து ஆராய்ந்த ஆராய்ச்சி, முடிவாக எந்த முறை மிகச் சிறந்தது எனக் காட்டவில்லை. அதற்குமாறாகச் சில முறைகள், படித்தலின் ஒருசில கூறுபாடுகளில் முன்னேற்

றத்தை மிகுதியாக்குகின்றன. மற்ற முறைகள், இன்னும் வேறு சில கூறு பாடுகளில் முன்னேற்றத்தை மிகுதியாக்குகின்றன என்பதையே அம்முடிவுகள் குறிக்கின்றன. பென்சில்வேனியாவில் 55 வகுப்பறைகளில் பல்வேறு வகை யான முறைகளில் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள் அடைந்த பயனை ஆராய்ந்த சீகர்ஸ் அவர்கள் குறிப்பிட்டுள்ளதைப்போல எந்த ஒரு முறையும் முழுவதும் திறன் படைத்ததாகவோ, முழுதும் திறன் அற்றதாகவோ இல்லை. ஒவ் வொன்றிலும் நன்மைகள் உள்ளன, குறைபாடுகளும் உள்ளன. இம்முடிவுகள் படிப்பதில் கூறுபாடுகளுக்கும் எந்தெந்தக் கூறுபாடுகளில் வளர்ச்சி விரும்பப் படுகிறதோ, அந்தந்தக் கூறுபாடுகளை வரையறுத்துக் கொள்ள முதலில் முக்கியம் என்பதையும், அதன் பிறகே வளர்ச்சியை அளக்கவேண்டும் என்ப தையும் சுட்டின. இங்குப் பரிசீலிக்கப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் பெரும்பாலும் குழந்தைகளைக் கொண்டு செய்யப்பட்டவை; அதுவும் அல்லாமல் ஆங்கிலம் பேசப்படும் நாடுகளிலேயே நடத்தப்பட்டவை. மற்ற மொழிகளில் அவ்வா ராய்ச்சிகளோடு தொடர்புகொண்டு நடத்தப்பட்ட ஆய்வுகள், அடுத்த பிரிவில் குறிப்பிடப்படும்.

ஒத்துக் கொள்ளக் கூடிய சரியான முறைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கத் துணையாகும் கொள்கைகள்

பல்வேறு முறைகளுள் எது மிகச் சிறந்தது என்று ஆராய்ச்சி முடிவுகள் முடிவாகக் குறிப்பிடாவிடினும் சில உண்மைகளும் கொள்கைகளும் அவற்றி லிருந்து பெறப்படுகின்றன.

படிக்கக் கற்பிப்பதில் குறிப்பிட்ட முறைகள் ஒரு குழுவில் உள்ள எல்லா மாணவர்களிடையேயும் ஒரேவிதமான பயன்களை உண்டாக்குவதில்லை

முந்திய பிரிவில் ஒரே முறையால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள் ஒரே வேகத்தில் முன்னேற்றமடைவதில்லை யென்பது பலமுறை சுட்டிக் காட்டப் பட்டது. மாணவர்கள் அடைந்த பயனைப்பற்றிய விரிவான குறிப்புக்களைக் கொண்ட ஒவ்வோர் ஆராய்ச்சி வெளியீட்டிலும் இதற்குரிய சான்று காணப் படுகிறது.

1917ஆம் ஆண்டிலேயே இந்நூலாசிரியர் எஸ். வில்லியம் கிரே என்பவர், ஒகியோவில் உள்ள கிலீவ்லாந்தில் அமைந்திருந்த 44 பள்ளிகளில் முதல் மூன்று வகுப்புக்களில் ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் படித்த மாணவர்க ளிடையே கண்ட வாய்விட்டு படிக்கும் வேகம், பிழையின்மை ஆகியவற்றை ஒப்பிட்டார். இப்பள்ளிகளில் வெவ்வேறான மூன்று முறைகள் மேற்கொள் ளப்பட்டன, முதலாவது ஆல்டைன் முறை ஆகும். பொருளை உணர்ந்து கொள்ளக் கதைகளைப் படித்தல் இம்முறையில் வலியுறுத்தப்படுகிறது. இம்முறையை 26 பள்ளிகள் மேற்கொண்டன. இரண்டாம் முறை வார்டு முறை ஆகும். ஒலிப்பதும் சொற்களை அடையாளம் காண்பதும் இம்முறை யில் வலியுறுத்தப்பெறுகின்றன. இம்முறையை 17 பள்ளிகள் மேற் கொண்டன. எஞ்சிய ஒரு பள்ளி தனக்கெனத் தானே ஒரு முறையை வகுத் துக் கொண்டு அதனை மேற்கொண்டது. ஒரே முறையினை மேற்கொண்ட பள்ளிகளில் தனி மாணவர் மதிப்பெண்கள், வகுப்பு மதிப்பெண்கள், ஆகிய இரண்டிலும் பெருத்த வேறுபாடுகள் காணப்பட்டதை ஆராய்ச்சி முடிவுகள் வெளிப்படுத்தின. பள்ளி அமைப்பில் மிக உயர்ந்தும், மிகத்தாழ்ந்தும், விளங்கிய பள்ளிகளில் சில பள்ளிகள் ஆல்டைன் முறையையும் வேறு சில வார்டு முறையையும் பயன்படுத்தின. சீகர்ஸ் என்பவர் பென்சில்வேனியா வில் வெவ்வேறு முறைகளைக் கையாண்ட 55 பள்ளியைச் சேர்ந்த மாணவர்

கள் மவுனப்படிப்பில் அடைந்த பயனை ஆராய்ச்சி செய்து அதே வித முடிவுகளைப் பெற்றுர்.

இவ்வண்ணமே,மாக்லாரன் என்பவர் கிலாஸ்கோ, ஸ்காத்லாந்து ஆகிய இரு இடங்களிலும், இரு வேறு முறைகளால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்களிடையே மிகுந்த மாறுபாடு நிலவியதை எடுத்துக்காட்டினுர். ஒவ்வொரு முறையிலும் படிக்கும் பொருள், சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளுதல் ஆகிய இரண்டும் வலியுறுத்தப்பட்டன. இவ்விரு முறைகளுக்கிடையே இருந்த முதன்மையான வேறுபாடு என்னவென்ருல், ஒரு முறையில் ஒலித்தல் படிப்புக்குரிய பாட நேரத்திலிருந்து தனியே பிரித்துச் சொல்லித் தரப்பட்டது. மற்ெருரு முறையில், படித்தற்குரிய மற்றக் கூறுபாடுகளோடு ஒலிப்பும் சேர்க்கப்பட்டுக் கற்பிக்கப்பட்டது. படங்களைப் புரிந்துகொள்ளல், அடையாளம் கண்டுகொள்ளல் ஆகிய இரண்டிலும் மாணவர்கள் சோதிக்கப்பட்டனர். இரு தொகுதியிலும் இருந்த மாணவர்களின் சராசரி மதிப்பெண் பெரும்பாலும் சமமாகவே இருந்ததென்ருலும், தனிப்பட்டவரது மதிப்பெண்கள் பெரிதும் வேறுபட்டன. இறுதியாகப் பிரெஞ்சு மொழியில் கற்பிக்கப்பட்ட பெல்ஜிய மாணவர்களின் வளர்ச்சி பற்றிய விரிவான அறிக்கை ''அனைத்தும் அடக்கிய ''கோள'' முறையில்'' கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்களின் தேர்ச்சியில் பரந்த வேறுபாடுகள் இருப்பதை வெளிப்படுத்தியது.

ஒரு முறை மற்ெருரு முறையைவிட ஓரளவு உயர்ந்தது எனக் குறிக்கும் ஆராய்ச்சிகளிலும்கூட, நம் கருத்தைத் தொடக்கூடிய கருத்து வெவ்வேறு முறைகளை மேற்கொண்ட பள்ளிகளில் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கிடையே காணப்படும் வேறுபாடுகள் அன்று. ஒரே முறையினை மேற்கொண்ட பள்ளிகளின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கிடையே காணப்படும் பரந்த வேறுபாடும், ஒவ்வொரு பிரிவிலும் உள்ள ஒவ்வொரு மாணவரின் மதிப்பெண்ணும் மிகவும் வேறுபட்டுள்ளதும் ஆகும். இக்கண்டுபிடிப்புக்கள், உலகின் எல்லாப் பகுதியிலும் உள்ள எல்லா மாணவர்க்கும் பொருந்துவனவாகத் தோன்றுகின்றன. முதியோர் கல்வி ஆசிரியர்களால் தரப்பட்ட சான்றுகளும் விளக்கங்களும் இக்கண்டுபிடிப்புக்கள் அந்த முதியோர் நிலைக்கும் பொருந்துவனவாக உள்ளன என்பதைக் காட்டுகின்றன. பயன்படுத்திய முறையைத் தவிர, மற்ற உண்மைகளும் படிக்கக் கற்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன என்பது தெளிவு. இந்த முடிவைக் கண்டு குறிப்பிட்ட நோக்கங்களுக்காகச் சிறந்த முறையினை ஆராய்ந்து வருவோர் அம்முயற்சியில் உள்ளந் தளர்ந்துவிடக் கூடாது. ஆனுல், படிக்கும் திட்டங்களை வகுக்குங்கால், ஆலோசனைக்கு எடுத்துக்கொள்ள வேண்டிய பல உண்மைகளில் பயன்படுத்தப்படும் உண்மையும் ஒன்று என்றே கருதவேண்டும்.

கற்பிப்பதில் எதிர்மாருன முறைகள் வெவ்வேறு முடிவுகளைத் தருகின்றன

இதுவரை அறிவிக்கப்பட்ட சிறந்த ஆய்வு முறைகளுள், எதிர்மாருன (ஒன்றிற்கொன்று முற்றிலும் மாருன) முறைகளால் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவரது முன்னேற்றத்தை விரிவாக ஆராயும் ஆராய்ச்சிகளே மிகச் சிறந்தவை. இக்கண்டுபிடிப்புக்கள், மேற்சொன்ன எதிர்மாருன முறைகள், பொதுவாக வித்தியாசமான எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்க்கின்றன என்பதைத் தெளிவாகக் காட்டுகின்றன. இத்தகைய மூன்று ஆய்வுகளின் முடிவுகளைச் சுருக்கமாகக் காண்போம்.

முதல் ஆராய்ச்சியை புஸ்வெல் என்பவர் செய்தார். படிப்பதன் பல் வேறு கூறுபாடுகளிலுள்ள முன்னேற்றத்தைப் பற்றிய விரிவான குறிப்புப்

பதிவுகளைப் பெற அனுமதித்த சூழ்நிலைகளில் இவ்வாராய்ச்சியை இவர் செய்தார். இதற்கென்று தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டவர்கள் முதல் வகுப்பைச் சேர்ந்தவர்கள். இவர்களுள் இரு குழுக்கள் அமைத்துக் கொள்ளப்பட்டன. ஒரு குழு மாணவர்க்குச் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறன் வலியுறுத்தப்பட்டது. மற்றொரு வகுப்பில், விரிவான ஒலிப்புப் பயிற்சி யளிக்கப்பட்டது. சொற்களை அடையாளங் கண்டுகொள்ளுதலில் தாமே தனி ஆற்றல் பெறுகிறவரை போதுமான பயிற்சி தரப்பட்டது. ஒரு புதிய பாடத்தைக் கற்பிக்கப் புகுங்கால் ஆசிரியை மாணவர்க்கு உற்சாகம் ஊட்டுவதற்காகத் தாமே தம் சொந்த சொற்களால் கதையைக் கூறினர். அடுத்துப் புதிய சொற்களைக் கரும்பலகையில் எழுதினர். மாணவர்கள் அனைவரும் அப் புதிய சொற்களை ஒலிக்கப் பயிற்சி அளித்தார். எல்லாப் புதிய சொற்களும் கற்கப்பட்ட பிறகு மாணவர்கள் அந்தப் பாடத்தை வாய்விட்டுப் படித்தார்கள்.

இரண்டாவது மாணவர் குழுவிற்கு ஆர்வமூட்டும் பகுதியைப் படிக்கக் கொடுப்பதன் மூலம் அவர்கள் படித்த பாடப் பகுதியின் பொருள் சரியாகப் படிக்கும் எண்ணப்போக்கை நிறுவுதல், படிக்கும் ஆசை ஆகியவை வற்புறுத்தப்பட்டன. இந்த முறையானது முதலில் முழுக்கதையில் தொடங்கிப் பிறகு சொற்றொடர்கள், இறுதியாகச் சொற்களைக் கற்கும் முறையில் சென்றது. எனினும் சரியான முறையில் படிக்கும் எண்ணப்போக்கை வளர்ப்பதற்கு அடுத்தபடியாகவே, சொற்களைக் கற்றல் அமைந்தது.

இந்தச் சோதனை இரு பள்ளிகளில் மேற்கொள்ளப்பட்டது. ஒவ்வொரு பள்ளியும் ஒவ்வொரு முறையை மேற்கொண்டது. இரண்டு நிலைகளில் மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை ஆராய்வதற்காக ஒவ்வொரு பள்ளியிலும், புதிதாகப் படிக்கத் தொடங்கும் மாணவர் குழு ஒன்று தேர்ந்தெடுக்கப் பட்டது. மற்ற மாணவர்கள் ஆறு மாதங்களாகப் படிக்கக் கற்று வந்தார்கள். உண்மையாக முதல் வகுப்பிற்குரிய மாதிரி மாணவர்கள் எனப்படுவோரை மட்டும் சோதிப்பதற்காக மிகச் சிறந்த மாணவர்களும், மிகக் கீழ்ப் பட்ட மாணவர்களும் இவ்வாராய்ச்சியில் விலக்கப்பட்டனர்.

மாணவர்களிடம் காணப்படும் முன்னேற்றத்தை (வளர்ச்சியினை) ஆறு வாரங்கட்கொருமுறை கணக்கிட்டனர். இவ்வண்ணம் ஓர் ஆண்டு முழுவதுக்கும் ஆறு குறிப்புத் தொகுதிகளைத் தயாரித்தனர். இந்தக் குறிப்புக்கள் மாணவர்கள் படிப்பதன் நான்கு கூறுபாடுகளில் அடைந்த முன்னேற்றத்தைக் குறிப்பதற்காகத் திரட்டப்பட்டவை. அந்த நான்கு கூறுபாடுகளாவன: சரியாகப் படிக்கும் எண்ணப்போக்கு, சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதல், சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வதன் அளவு, அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் வேகம், வரிகளின்மேல் கண்கள் ஓடும் ஒழுங்கான ஓட்டம், இசை நயத்தோடு வெளியிடுதல் அல்லது, இயந்திரம்போலச் சொற்களை உச்சரிப்பதற்கு எதிரிடையாக எண்ணக் கூறுகளை விளக்கல் ஆகியவையாம். புள்ளி விவரங்களைத் தொகுத்த புஸ்வெல் அவர்கள், புள்ளி விவரங்களைப் பெறுவதற்காக மாணவர்கள் உரத்துப் படித்தபோது அவர்களுடைய கண் அசைவுகளையும் போட்டோப் படம் பிடித்தார். அதே சமயம் ஒலிப்பதிவையும் செய்து முடித்தார். இத்தகைய குறிப்புக்களை விளக்கமாக ஆய்ந்து பார்த்தபோது, இரண்டுவகை மாணவர் தொகுதிகளின் பயிற்சிகளிலும் குறிப்பிடத் தக்க வேறுபாடு புலப்பட்டது.

சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் வலியுறுத்திக் கற்பிக்கப் பட்ட மாணவர்கள் மற்றப்பிரிவு மாணவர்களைக் காட்டிலும் சொற்களைப்

பிழையின்றிப் படித்தனர். வரிகளை ஒன்றன்பின் ஒன்றாக ஒழுங்காகப் பின் பற்றினர். பாடப் பகுதியை முறைப்படி படித்தார்கள் என்றாலும், சரியாக விளங்கிக்கொள்ளாமலும், ஆர்வம் குறைந்தும் ஓர் இயந்திரம்போல் படிக்க முற்பட்டனர். கதை முறைப்படி கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள், சிறிது பிழையுடன் படித்தனர். வரிகளை ஒழுங்காகப் பின்பற்றவில்லை. ஆனால் அவர்கள் தாம் படித்த பகுதிகளை உணர்ச்சி ததும்பப் படித்தார்கள் நன்கு அனுபவித்துப் படித்தார்கள் என்பதை அவர்களுடைய ஒவ்வொரு தோற்றமும் புலப்படுத்தியது.

எனவே, முடிவு என்ன? சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் முதன்மையான கவனம் செலுத்தப்படுமானால் அதனால் ஏற்படும் பயன் அச்சிட்ட வரிகளை ஒழுங்காகப் பின்பற்றும் திறமையும், எல்லாச் சொற்களையும் உச்சரிக்கும் திறமையும் ஆகும். ஆனால் படித்த பகுதியிலுள்ள கருத்துக்களைப் புரிந்துகொள்ள இயலும் என்று கூறுவதற்கில்லை. இது "சொல் படிப்பு" எனப் பொதுவாக அழைக்கப்படும் ஒன்றை உண்டாக்குகிறது. முதிர்ந்த படிப்பாளியின் முழுமையான எண்ணப்போக்கு இதுவன்று. சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையை மிகுதியும் வளர்க்கிறது. இத்திறமை எல்லா மாணவரும் கடைசியில் வளர்த்துக்கொள்ள வேண்டிய ஒன்றே. ஆனால் கருத்தை உணர்ந்து கொள்வதற்காகப் படிப்பதற்கு இந்த முறை மாணவர்களுக்குத் துணை செய்வதில்லை. இதற்கு மாறாகக் கருத்தில் முதன்மையாகக் கவனம் செலுத்தப்படும்போது மாணவர்கள் பாடக் கருத்தில் ஊக்கங் காட்டுகின்றனர். ஆனால் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும், வரிகளைப் பின்பற்றுதலிலும் மந்தமாகக் காணப்படுகின்றனர்.

முதல் வகுப்பு இரண்டாம் வகுப்புகளைப்பற்றி மற்றோராராய்ச்சி மேற்கொள்ளப்பட்டது. ஒவ்வொரு வகுப்பிலிருந்தும், சராசரியாகச் சம ஆற்றல் உள்ள ஒரே எண்ணிக்கையுள்ள மாணவர்களைக் கொண்ட இரண்டு பிரிவுகள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன. ஒரு பிரிவு மாணவர்க்கு, ஒலிப்பு முறையில் கடுமையான பயிற்சி யளிக்கப்பட்டது. எல்லாச் சொற்களும் ஒலிப்பு முறையை யொட்டிக் கற்பிக்கப்பட்டன. மற்றப் பிரிவு மாணவர் கதை முறையில் கற்பிக்கப்பட்டனர். அதோடு இப்பிரிவினர்க்கு ஒலிப்பு முறையில் பயிற்சி தரப்படவில்லை. விரைவாகப் பார்த்தறிதல் மூலமும், உணர்வு—பொருள் முறையின் மூலமும் சொற்கள் கற்கப்பட்டன. நால்வகைப் பிரிவைச் சேர்ந்த மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை ஆராய்ந்ததில் கீழ்க்கண்ட முடிவுகள் பெறப்பட்டன. ஒலிப்பு முறைப் பிரிவைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் எழுத்துக்களின் உச்சரிப்பிலேயே அளவுக்கு மீறிய கவலை செலுத்தியதால் அவர்களின் கவனம் பத்திகளின் பொருளில் செல்லாமல் சொற்களின் உச்சரிப்பிலேயே சென்றது. இதனால், மாணவரிடையே சலிப்பும், களைப்பும் உண்டாயின. அவர்கள் படித்த கதை தரவேண்டிய இன்பம் குலைக்கப்பட்டது. பொதுவாகப் படிப்பின் விரைவுகுறைந்தும், தெளிவற்றும் விளங்கியதோடு கருத்துக் குழப்பமும் காணப்பட்டது. ஒலிப்பு முறையால் கற்காத பிரிவினர் படிப்பதிலேயே ஒரு மகிழ்ச்சியை அனுபவித்துப் படித்தனர் என்பது புலப்பட்டது. கதையினின்று அவர்கள் கருத்தை அறிந்துகொண்டனர். உச்சரிப்பைப் பொறுத்த வரையில் அவர்கள் ஒலிப்புமுறை மாணவரைவிடச் சிறிது கவனம் குறைந்தவராகவும், பிழை செய்பவராகவும் விளங்கினர். இவர்கள் பொருளைக் கவனத்தில் வைத்துக்கொண்டு, பாடப் பகுதியில் உள்ள கடினச் சொற்கட்கும் அறிமுகமாகாத சொற்கட்கும் தங்கள் சொந்தச்

சொல் தொகுதியிலிருந்து வேறு சொற்களைப் பெரும்பாலும் பயன்படுத்திக் கொண்டனர். இவர்கள் மிக்க விரைவாகவும் உணர்ச்சியோடும் படித்தார்கள். கதையில் இவர்களது கவனம் பதிந்திருந்ததால் களைப்பும் ஏற்படவில்லை. அதோடு கதையின் முடிவை அறிவதிலேயே அவர்கள் கருத்தாயிருந்தனர்.

சீஜர்ஸ் என்பவர், ஒரு பள்ளியில் மேற்கொண்ட அனைத்தும் அடக்கிய 'கோளா' முறையைப் பயன்படுத்தியதன் விளைவாகக் கண்ட முடிவுகளை விவரித்தார். இவ்வாராய்ச்சியின் முதன்மையான குறிக்கோளாவது, வெவ்வேறு மாணவர்கள் அடைந்த முன்னேற்றத்தின் தன்மையையும் வேகத்தையும் முடிவு செய்வதே ஆகும். மாணவர்கள் எல்லோரும் இருமொழி பேசும் சூழ்நிலையிலிருந்து வந்தவர்கள். அவர்களுடைய வயது, 5 ஆண்டு 6 திங்கள்களிலிருந்து 6 ஆண்டு 11 திங்கள்வரை இருந்தது. அவர்கள் மனோ வயது 5.2இலிருந்து 7.8 வரை இருந்தது. அவர்களது நுண்ணறிவு ஈவெண்கள் 88 முதல் 118 வரை இருந்தன.

பயிற்றுவதற்காகக் கையாண்ட பொருள்களும், முறைகளும் அடிக்கடிப் பயன் படுத்தப்பட்ட அனைத்தும் அடக்கிய "கோளா" முறையே ஆகும். அனைத்தும் அடக்கிய 'கோளா' முறையில் கற்பிப்பதில் படிப்பானது ஆர்வமையங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டது. மற்ற வகுப்பறைச் செயல்களோடு நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்டது. ஒவ்வொரு நாட்காலையிலும் பயிற்சிக்காகப் படிக்க 10 விருந்து 15 நிமிடங்களுக்குமேல் செலவிடப்படவில்லை. பிற்பகலில் படிப்பு விளையாட்டுக்காக ஒவ்வொரு நாளும் செலவிட்ட நேரமும் 10, 15 நிமிடங்களுக்கு மிகவில்லை. படித்தல் என்பது "கருத்தை வெளியாக்கும் எளிமையான பயிற்சிமுறை" என்று கருதப்பட்டது. அவ்வாண்டின்இறுதி வரை சொற்களைப் பிரித்தாராய்கின்ற பயிற்சிகள் முறையாகத் தவிர்க்கப்பட்டன. ஆண்டு இறுதியிலுங்கூடச் சொற்களைப் பிரித்து ஆராயும் ஆராய்ச்சிக்குச் சிறிது அளவுநேரமே ஒதுக்கப்பட்டது. இத்தகைய பயிற்சிகள் விளையாட்டாகவே நடத்தப்பட்டன. இவ்விளையாட்டுகளில் ஒவ்வொருமாணவனும் தன்னுடைய சொந்த சக்திக்கேற்பச் செயலாற்ற வாய்ப்பிருந்தது.

ஆண்டு முழுவதும், குறிப்பிட்ட இடைவேளைகளுக்கப்புறம் அடிக்கடி மாணவர்க்குச் சிறு சோதனைகள் தரப்பட்டன. இறுதித் தேர்வின் முதற் பகுதியில் வெவ்வேறான 75 சொற்களும், 10 முற்றுத் தொடர்களில் அமைந்திருந்த 116 சொற்களும் அடங்கி இருந்தன. அவற்றைப் படிக்க எடுத்துக் கொள்ளப்பட்ட நேரமும், தவறாகப் படிக்கப்பட்ட சொற்களும் குறித்துக் கொள்ளப்பட்டன. சோதனையின் இரண்டாம் பகுதியானது படிக்கும் வேகத்தை அளந்தது. இச்சோதனையில் 25 அசைகளும், 10 சொற்களும் ஒரு முற்றுத் தொடரும் அடங்கி இருந்தன. சரியாகப் படிக்கப் பட்ட சொற்கள் எல்லாம் ஒரு தேர்வுத் தாளின்மேல் குறிக்கப்பெற்றன. மாணவர்கள் முற்றுத்தொடர்களைப் படித்தபோது தேர்வை நடத்தியவர் பின் வருவனவற்றைக் குறித்துக் கொண்டார். 1. படித்தபோது அசைகளைப் பிரித்துப் படித்தாரா, அசை அசையாகப் படித்தாரா தயக்கத்துடன் படித்தாரா அல்லது விரைவாகப் படித்தாரா அல்லது புரிந்துகொண்டு பொருளுணர்ச்சியுடன் படித்தாரா 2. இடையில் எத்தனைமுறை நிறுத்தினார். 3. படிக்கும் நேரம் 4. தவறாகப்படிக்கப் பட்ட சொற்கள் இவை எல்லாம் குறித்துக் கொள்ளப்பட்டன.

இவ்வாராய்ச்சியில் கீழ்க்கண்ட முடிவுகள் பெறப்பட்டன. அனைத்

தும் அடக்கிய கோள முறையின் மூலம் ஒரு நாளைக்கு 20, 30 நிமிடங்கள் வீதம் படித்தால் சராசரி மனோ வயது 6 உள்ள ஒரு மாணவர் 8 மாதங்களில் சுமார் 300 சொற்களைக் கற்றுக்கொள்ளலாம். இயற்கைத்திறன் படைத்த மாணவரும் படிப்பதிலே சிறப்பான எண்ணப்போக்கு கொண்ட மாணவரும் அதே பயிற்சிகளைக் கொண்டே 5 மாதங்கள் கழிந்த உடனேயே தட்டுத் தடங்கலின்றிப் படிக்க முடியும். தனிப்பட்டவரிடையே காணத்தக்க குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடுகளுக்கு இடம் தர வேண்டியதும், சாதாரண மாணவர் அடையத்தக்க தகுதிகளையும் இம்மாணவர் அடைய முடியாமல் தடுக்கும் தனிப்பட்ட வேறுபாடுகளைக் கவனத்தில் வைத்துக்கொள்வதும் சில சமயம் முக்கியமாகின்றன.

கீஜர்ஸ் என்பவர் கீழ்க்காணும் கருத்தைத் தெரிவிக்கிறார். சைமன் அவர்கள் முன்னரே குறிப்பிட்ட வண்ணம் அனைத்தும் அடக்கிய "கோள" முறைப்படிப் படிக்கக் கற்ற குழந்தைகளின் தேர்ச்சி முடிவுகள், தொகு நிலை முறையால் படிக்கக் கற்ற குழந்தைகளின் தேர்ச்சி முடிவுகட்கு முற்றிலும் வேறுபட்டனவாயுள்ளன. இந்த முடிவுகளை மதிப்பிடுதலில் நாம் அடிக்கடி சங்கடங்களுக்கு உள்ளானோம் என்பதையும் ஒப்புக்கொள்ளுகிறோம். அதோடு படிக்கும் போது எடுத்துக்கொண்ட நேரம் அப்போது உண்டானநிலைப்புகள் ஆகியவற்றைக்குறிப்பிடக் கூடாது என்பதும் எங்கள் விருப்பம். அதற்குரிய காரணங்கள் வருமாறு: தாம் அறிந்த சொற்களை அவற்றின் பொதுவான வடிவங்களைக் கொண்டு அடையாளங்கண்டு கொள்ளப் பழக்கப்பட்டிருந்த எங்களுடைய மாணவர்கள் தம் சொல்தொகுதிக்கு அப்பாற்பட்ட சொற்களையும் பொருளற்ற அசைகளையும் புரிந்துகொள்ள முயற்சியே செய்யவில்லை. முற்றுத் தொடர்களைப் படிக்குங்கால் அவர்கள் அறியாத சொற்களை விட்டுவிடுகின்றனர். இந்த உண்மையை அனைத்தும் அடக்கிய "கோள" முறையால் விளையும் குறைபாடு என்று ஒருவர் கொள்ளலாம். ஆனால் வேனி எண்ணுவது போலவே நாமும் எண்ணுகிறோம். ஒரு குழந்தை பல ஆண்டுகட்குப் பின்னரே படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுகின்றது என நாமும் எண்ணுகிறோம்.

முற்கூறப்பட்ட எடுத்துக்காட்டுக்கள், படிக்கக் கற்பிப்பதில் கையாளப்படும் வெவ்வேறு முறைகள் ஆகியவை படிப்பவரது எண்ணப்போக்குகளிலும் திறன்களிலும் வெவ்வேறு தொகுதிகளை வளர்க்கின்றன என்பதற்குத் தெளிவான சான்றைத் தருகின்றன. இக்கண்டு பிடிப்பு சிறுவர்கள் முதியவர்கள் ஆகிய இருவரிடையிலும் செய்யப்பட்ட விரிவான ஒப்பு ஆராய்ச்சிகள் எல்லாவற்றிலும் உறுதிசெய்யப்படுகிறது. மாணவரிடையே இம்முறைகள் வளர்க்கப்பட்ட எண்ணப்போக்குகளும் திறன்களும் அவர்கள் அடையாளம் காணத் துணைபுரியும் நிலையிலிருந்து, படித்ததின் பொருளில் ஆழ்ந்த விருப்பத்தை வளர்க்கும் நிலை வரை பலவகையாக வேறுபடலாம். அல்லது, அவை மற்ற எல்லாவற்றையும் கொண்டனவாக இல்லாவிடினும், ஒரு திறன் மிக்க படிப்பாளியின் எண்ணப்போக்குகளிலும், திறன்களிலும் பெரும்பான்மையானவற்றைக் கொண்டிருக்கலாம்.

சிறப்பு முறைகள் படிப்பதில் முதிர்ச்சியடைய மாணவர்களைப் பல்வேறு வழிகளில் தூண்டுகின்றன

படிக்கக் கற்பிப்பதில் எத்தன்மையான தொடக்கத்தை மேற்கொள்ள வேண்டும் என்பது அவசியம்தானா? மேலே கூறப்பட்டதைப்போலப் பெரும்பாலான மாணவர்கள், பாடத்தின் பொருளை முக்கியமாக வற்புறுத்துகின்ற

ஒரு முறையின்படி ஆறு மாதங்கள் பயிற்சி பெற்ற பின்னர் படிக்கும் பொருளில் ஆழ்ந்த விருப்பத்தைப் பெற்றனர். ஆனால் அவர்களால் பிழை இன்றிச் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளவோ, வரிகளைச் சரியாகப் பின்பற்றவோ இயலவில்லை. புஸ்வெல் அவர்கள் கருத்துப்படி இந்த முறைக்காக வாதாடுகின்றவர்கள், படிப்பதற்குரிய சரியான எண்ணப்போக்கு மிக முக்கியமான தாகையால் மற்றப் பழக்கங்களையெல்லாம் தற்காலிமாக நிறுத்திவைத்து விட்டுப் படிப்பதற்குரிய எண்ணப்போக்கை முதிர்ந்த நிலையையடையும் வரை வளர்க்க வேண்டும் எனக் கூறுகின்றனர்.

சிந்தனையோடு கூடிய படிக்கும் எண்ணப்போக்கை இளமையிலேயே வளர்ப்பதில் எவ்விதத் தீங்கும்பொருந்தி யிருக்கவில்லை, ஆனால் மற்ற இன்றியமையாத எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்க்கத் தவறுவதாலேயே கேடு ஏற்படுகிறது என்று அவர் எடுத்துக் காட்டினார். என்றாலும், சொற்பாகுபாட்டைத் தொடங்குவதற்குரிய காலம் எது என்பது பெரிதும் கருத்துவேறுபாட்டுக்குரிய பிரச்சனையாக நிலவுகிறது. இதை ஆரம்பத்திலிருந்தே மேற்கொள்ளல் வேண்டும் என்பது பலரது நம்பிக்கை. மற்றவர்கள் மாணவர்கள் எப்படியும் இறுதியில் சொற்களைப் பல கூறுகளாகப் பாகுபடுத்திக் கற்றுக்கொள்ளவேண்டும் என்று ஒப்புக்கொண்டாலும் கூட மாணவர்கள் சொற்பகுதிகளை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் மனநிலையை அடையும் வரை, அவ்வாறு செய்ய அவர்களைக் கட்டாயப்படுத்தக் கூடாது என்கின்றனர்.

புஸ்வெல் அவர்கள், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதை வற்புறுத்தும் முறையில் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்கள், முதல் அரையாண்டின் முடிவுக்கு சொற்களைப் பிழையின்றி அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும் வரிகளைச் சரியாகப் பின்பற்றவும் வன்மை பெறுகின்றனர். ஆனால் பாடப் பகுதியில் உள்ள கருத்தை அறிவதில் எவ்வித அக்கரையோ ஆர்வமோ பெறவில்லை ; படிப்பதில் மகிழ்ச்சியும் பெறவில்லை என்பதை நிரூபித்தார். பொருளை அறியச் சொற்களே திறவுகோல்களாக விளங்குவதால் குழந்தைகட்கும் முதியோர்கட்கும் படிக்கக் கற்பிக்கும் போது முதல் வேலை சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் ஆற்றலை வளர்ப்பதேயாகும். இங்கும் புஸ்வெல் கருத்துப்படி, இளமையிலேயே சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் ஆற்றலை வளர்ப்பதில் எத்தீங்கும் இல்லை; ஆனால் மற்ற இன்றியமையாத எண்ணப் போக்குகளையும் பழக்கங்களையும் வளர்க்கத் தவறி விடுலதிலேயே கேடு விளைகிறது.

இந்தப் பிரச்சனை கவனமான ஆராய்ச்சிக்குரியது. சிறுவர்க்கும் பெரியவருக்கும் படிக்கக் கற்பிக்கும் வெவ்வேறு பல முறைகளுள் ஒவ்வொன்றும் ஒரு சில எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்க்கின்றது, மற்ற இன்றிமையாத எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதில்லை. ஆகவே படிப்பதில் மிகுதியான பயிற்சி பெற்ற உலகின் பல பகுதிகளிலும் உள்ள ஆயிரக்கணக்கான சிறுவரும் முதியோரும் திறமையாகப் படித்தற்கு வேண்டிய எல்லா அடிப்படையான எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் பெற்றிருக்கவில்லை. இந்தப் பிரச்சனையைத் தீர்க்கத்தக்க ஒரு வழியை ஆராய்ச்சி முடிவுகள் உணர்த்துகின்றன.

பொருளையும் சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதையும் வற்புறுத்துவதன் விளைவாக படிப்பதில் துவக்கத்தில் இருந்தே நல்ல முன்னேற்றத்தை அடையலாம்

அண்மைக் காலத்தில் படிக்கக் கற்பதில் ஒரு புதிய போக்கு நிலவு

கிறது. இப்புதிய போக்கு, குறிப்பிட்ட படிப்புக் கூறுபாடுகளோடு தொடர்புள்ள சிறப்பு நுட்ப வகைகளை எல்லாம் சேர்த்து ஒரு கூட்டுத் திட்டத்தை உருவாக்கியிருக்கிறது. இந்தப் போக்கு விரும்பத் தக்கது என்பது பல சோதனைகளின் விளைவாகப் புலப்படுகிறது.

போர்ட்டோரிகோ என்ற இடத்தில் 1931-32, 1932-33 ஆகிய ஆண்டுகளில் ஒரு கல்வி ஆராய்ச்சி நடத்தப்பட்டது. இதில், ஒலிப்பு முறை ஒன்றினால் மட்டும் கற்பிக்கப்பட்ட முதல் வகுப்பைச் சேர்ந்த ஒரு பிரிவு மாணவர்கள் அடைந்த முன்னேற்றமானது, அனைத்தும் அடக்கிய "கோஎ" முறை (இசை, கதைகள் முற்றுத்தொடர்கள்), ஒலிப்பு முறை ஆகிய இரண்டும் இணைந்த ஒரு முறையின் மூலம் கற்பிக்கப்பட்ட, அதேவகுப்பைச் சேர்ந்த மற்றொரு பிரிவு மாணவர்களின் முன்னேற்றத்துடன் ஒப்பிட்டுப் பார்க்கப்பட்டது. சோதனைக்குரிய பிரிவைச் சேர்ந்த மாணவர்க்குப் படித்தல் என்பது, எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சிடப்பட்ட சொற்கள் அறிவிக்கும் கருத்தை விளங்கிக் கொள்வதே என்ற எண்ணம் உண்டாக்கப்பட்டது. ஒலிப்புப் பயிற்சியும் தேவையான போது தரப்பட்டது; ஆனால், இது வேறு ஒரு பயனை அடைவதற்கு ஏற்ற ஒரு கருவியாகக் கருதப்பட்டது. அஃதாவது பொருளைப் புரிந்து கொள்ளத் துணை செய்யும் கருவியாகவே ஒலிப்புப் பயிற்சி கருதப்பட்டது. சோதனைக்குரிய பிரிவைச் சேர்ந்த மாணவர்களும் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட பிரிவைச் சேர்ந்த மாணவர்களும் ஆகிய இருபாலாரும் ஒரு குறிப்பிட்ட பள்ளியில் ஆண்டின் தொடக்கத்தில் சேர்ந்த மாணவர்களிலிருந்தே எடுக்கப்பட்டனர். ஒவ்வொரு பிரிவிலும் 35 பேர் இருந்தனர். ஒரே ஆசிரியரே இரு பிரிவுகளுக்கும் கற்பித்தார்.

பள்ளியாண்டின் இறுதியில், மூன்று படிப்புக் கூறுபாடுகளில் அம் மாணவர்கள் அடைந்த தேர்ச்சியை அளக்கத் தேர்வுகள் நடத்தப்பட்டன. மவுனமாகப் படிக்கும் வேகத்தை அளக்கும் சோதனைக்குரிய பிரிவில் இருந்த மாணவர்கள் ஒரு நிமிடத்துக்குச் சராசரியாக 58.75 சொற்களைப் படித்தனர். கட்டுப்படுத்தப்பட்ட பிரிவினர் 39.38 சொற்களைப் படித்தனர். புரிந்து கொள்ளும் தேர்வில் சோதனைக்குரிய பிரிவினர் 18.1 மதிப் பெண்ணையும் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட பிரிவினர் 14.2 மதிப் பெண்ணையும் பெற்றனர். 38 சொற்களைப் படிக்கச் சோதனைக்குரிய பிரிவினர் சராசரியாக 36.25 செக்கண்டுகளையும் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட பிரிவினர் 55.83 செக்கண்டுகளையும் எடுத்துக் கொண்டனர்.

அடுத்த ஆண்டில், ஒரு சோதனை போர்ட்டோரிகோவில் 4 நகரங்களில் மீண்டும் மேற்கொள்ளப்பட்டது. 6 வகுப்புக்கள் ஒலிப்பு முறையையும், 13 வகுப்புக்கள் அனைத்தும் அடக்கிய "கோஎ" முறையும் ஒலிப்பு முறையும் இணைந்த முறையையும் மேற்கொண்டு முன்கூறப்பட்ட அதே தேர்வுகள் தரப்பட்டபோது, ஒலிப்பு முறையைவிட இணைந்ததுறை மேலானது என்பதைத் தேர்வு முடிவுகள் தெளிவாக்கின. ஒலிப்பு முறையை மேற்கொண்ட வகுப்புக்களில் ஒன்றின் மதிப்பெண்கள் மட்டும் இணைப்பு முறையை மேற்கொண்ட ஒரு வகுப்பு மதிப்பெண்களைவிட மிகுதியாக இருந்தன.

மாக்டோவல் என்பவர் 1953இல் ஒலிப்பு முறைப்படி பயிற்றுதல், இன்னும் விரிந்த திட்டப்படிப்பயிற்றல் ஆகிய இரண்டிலும் உள்ள ஒப்புச் சிறப்பினை உறுதிப்படுத்த முயன்றார். ஒலிப்பு முறையில் ஒரு குழந்தை படிக்கத் தொடங்குமுன்னரே ஒலிப்புத் திறன்களில் முழுமையான பயிற்சியும் வளர்ச்சியும் அடைந்திருக்க வேண்டியிருந்தது. முதல் குறிக்கோள், முதலில் எழுத்துக்களையும் பிறகு அசைகளையும் சொற்களையும் கடைசியாக முற்றுத்

தொடர்களையும் நன்கு உச்சரிக்கும் வன்மையை வளர்ப்பதாகவே இருந்தது. இதற்கு எதிர்மாருன இணைப்பு முறையானது ஒலி இயல் பயிற்சியைச் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கு இரண்டாந்தரக் கருவியாகவே பயன்படுத்திக் கொண்டது. பொருள் உள்ள சொற்களைப் பாகுபடுத்திப் பார்ப்பதன் மூலம் படிப்படியாகச் சொல்லைப் புரிந்து கொள்ளும் திறன் வளர்க்கப் பட்டது.

சில ஆசிரியர்கள் மூன்ருண்டுகட்கு ஒலியியல் முறையைப் பயன்படுத்திச் சோதனை செய்யுமாறு கேட்டுக் கொள்ளப்பட்டனர். சோதனைக்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்ட மாணவர்கள் நான்காம் வகுப்பை யடைந்த போது இவர்கள் அடைந்த முன்னேற்றமானது, பள்ளியில் ஏற்கெனவே நிலவி வந்த முறைப்படி கற்றுவந்த மாணவர் அடைந்த வளர்ச்சியுடனே ஒப்பிடப்பட்டது. சோதனைக்கு முதலில் அயோவா மவுனப் படிப்புச் சோதனை முறை மேற்கொள்ளப்பட்டது. சோதனைக்குத் தேர்ந்தெடுக்கப் பட்டவரில் 77 ஜோடி சிறுவரும் 55 ஜோடிசிறுமியரும் இருந்தனர். இவர்கள் நுண்ணறிவில் ஒத்திருக்கிருர்களா என்று பார்த்து ஜோடி சேர்க்கப்பட்டவர்கள் ஆவர். அவர்கள் வாங்கிய மதிப்பெண்கள் பின் வருவனவற்றைத் தெளிவாக்கினது. அதாவது ஒலிப்புமுறைப் பிரிவினரைவிட இதுகாறும் நிலவிவந்த முறைப்படி கற்ற மாணவர்கள் விரைந்து படித்தனர், சொற்களைப் புரிந்து கொண்டனர், முற்றுத் தொடர்களை உணர்ந்துகொண்டனர், பக்கக் குறிப்புக்களைப் பயன்படுத்தினர். பொதுவாக ஒலியியல் முறைப் பிரிவினரைவிட நன்கு படித்தனர் என்பது தெளிவானது என்ருலும், ஒலிப்புமுறைப் பிரிவினர் சொற்களைச் சரியாக எழுத்துக் கூட்டுவதில் மிகுந்த மதிப்பெண்கள் பெற்றனர். இரண்டாவது ஒப்பீட்டுச் சோதனையானது "மெட்ரோபாலிடன் படிப்புச் சோதனை" என்பதன் மூலம் செய்யப்பட்டது. இச்சோதனையானது ஒத்த நுண்ணறிவினை உடையவர்களாக ஜோடி சேர்க்கப்பட்ட 128 ஜோடி மாணவர்களுக்குத் தரப்பட்டது. ஒலிப்பு முறைப் பிரிவினர் மற்றவரை விடச் சற்று அறிவிற் சிறந்திருந்தனர். ஏற்கெனவே நிலவிய முறைப்படி கற்றவர்கள் படித்தலிலும், சொற்ருெகுதி, மொழிப்புலமை ஆகியவற்றிலும் மிகுந்த மதிப்பெண்கள் பெற்றனர். என்ருலும் இருவர்க்குமுள்ள வேறுபாடு புள்ளியியல்படி சொல்லுமளவுக்கு முக்கியத்துவம் பெற்றதாக இல்லை. எழுத்துக் கூட்டுவதில், ஒலியியல் முறைப்பிரிவு தெளிவாக உயர்ந்த நிலையிலிருந்தது. இதற்குக் காரணம் ஆரம்பத்திலிருந்தே எழுத்துக் கூட்டுவதில் இடையருத கவனம் செலுத்தியமையே என்று கூறப்பட்டது. திரு மாக்டோவல் குறிப்பிட்டபடி ஏதேனும் ஒரு வகுப்பறையில் நிலவும் சூழ் நிலையை நோக்குவதிலிருந்தும், ஏற்கெனவே தரப்பட்ட குறிப்புக்களைச் சோதிப்பதிலிருந்தும் அத்தகையதொரு திட்டம் உருவாக்கி நிறுவும் மனரீதி அமைப்பைத் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளலாம். குழந்தை ஒரு சொல்லை உச்சரிப்பதிலும், முன்னறிந்த ஒரு சொல்லோடு ஒத்திசைக்கும் எந்த ஓசையையும் உணர்ந்து கொள்வதிலும், சொல்லை யெழுத்துக் கூட்டுவதிலும், கவனம் காட்டியது. ஆனல், சொற்பொருளைத் தேடும் "மனரீதி அமைப்பு" அதனிடம் இருக்கவில்லை.

இதிலிருந்து, தொடக்கத்திலிருந்தே சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதல், சொல்லின் பொருளறிதல் ஆகிய இரண்டிலுமே கவனம் செலுத்துதல் விரும்பத்தக்கது என்று தெரிகிறது. இது சிறுவர்க்கும், முதியவர்க்கும் ஒருங்கே பொருந்தும் எனக் கியூபாவில் உள்ள ஹவாளு பல்கலைக்கழகத்தில் நடத்தப்பட்ட நீண்டதொரு சோதனையிலிருந்து தெரிந்தது.

இவ்வாராய்ச்சியின் நோக்கம் அசைமுறை, சொல்முறை, முற்றுத் தொடர் முறை ஆகியவை எழுத்தறிவற்ற முதியோர்க்குக் கற்பிக்க எப்படி எப்படி நன்மை பயக்கும் என்பதை ஒப்பிட்டு முடிவு செய்வதே ஆகும். ஒவ்வோ ராண்டின் முடிவிலும் சொல்லை அடையாளம் காணல், பொருளை உணர்தல் ஆகியவற்றில் சோதனைகள் நடத்தப்பட்டன. இதன் விளைவாக மூன்று முறைகளும் வேண்டியவாறு திருத்தி அமைக்கப்பட்டன. ஒவ்வோராண் டிலும் செய்யப்பட்ட மாற்றங்களின் விளைவாக மூன்று திட்டங்களும் பெரும் பாலும் ஒரே மாதிரியான நிலைக்கு வந்துவிட்டன. மூன்றும், தொடக்கத்தி லிருந்தே பொருளையும், சொல்லை அடையாளம் காணும் திறன்களையும் வற்புறுத்தின. இவற்றுக்கிடையே முக்கியமான வேறுபாடு என்னவென்றால், முதலில் படிக்கும் பாடங்களில் பயன்படுத்தப்பட்ட மூலப்பகுதியின் அளவே யாகும். அஃதாவது இரு முறைகளில் சொற்களும், ஒரு முறையில் முற்றுத் தொடரும் மொழி மூலங்களாக இருந்தன.

இப்பழக்கமானது முந்திய பகுதியில் விளக்கப்பட்ட பன்னோக்குப் பிணைந்த போக்கினை ஒட்டிச் செல்கிறது. இருவகையான ஆய்வுகளும், பொருளை அறிதல், சொல்லை அடையாளங் காணல் ஆகிய இரண்டிலும் ஒரே சமயத்தில் வன்மை வேண்டுமென்ற கருத்திற்குத் துணைசெய்கின்றன எனினும், தொடக்க நிலைகளில் குழந்தைகள் பெறவேண்டிய சொற் பிரிப்புப் பயிற்சியின் இயல்பையும் அளவையும் பற்றிய வினாக்கட்கு இன்னும் இறுதியான முடிவு ஏற்படவில்லை. வயதானவர்கள் மிகுதியான முதிர்ச்சியும், பாகுபடுத்தி ஆராயும் பழக்கங்களையும் இயல்பாகக் கொண்டிருப்பதால் சொற்பாகுபாட்டினைத் தொடக்கத்திலேயே கற்பிப்பது அவர்கட்குச் சிறந்த முறை எனினும், சொற்பொருளுணர்தலில் செலுத்த வேண்டிய கவனத்தைப் புறக்கணித்துவிடக் கூடாது.

படிப்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளும் நிலைமைகளும்

4ஆம் பகுதியில் தனிப்பட்டவர் ஒவ்வொருவரிடமும் உள்ள மன ஆற்றல், மொழியாட்சித் திறன், அனுபவப் பின்னணி, உணர்ச்சி நிலைமைகள், உடல் நிலைமைகள், வயது முதலிய உண்மைகள் விவாதிக்கப்பட்டன. இவ் வுண்மைகளிடையே காணப்படும் வேறுபாடுகட்கு ஏற்றவாறு கற்பிக்கப்படும் பொருள், கற்பிக்கும் முறைகள் ஆகியவற்றில் சில மாறுதல்களை ஏற்படுத்த வேண்டி உள்ளது. கலாச்சார உண்மைகளும், சூழ்நிலை உண்மைகளும், படிப் பதில் உண்டாகும் வளர்ச்சியைப் பாதிப்பதால், அவற்றிலும் இப்போது கவனம் செலுத்தப்பட்டு, அவற்றிற் கேற்றவாறு கற்பித்தலில் மாறுதல்கள் கையாளப்படுகின்றன.

பண்பாட்டு உண்மைகளும் சூழ்நிலை உண்மைகளும்

ஒரு வட்டாரம், படிப்பதில் கொண்டுள்ள ஆர்வங்களும் குறிக்கோள் களும் எண்ணப்போக்குகளும் அவ்வட்டாரத்தின் பண்பாட்டால் வரையறுக் கப்படுகின்றன. சில வட்டாரத்தினர் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டு மென்று துடியாய்த் துடிக்கின்றனர். தமக்கு வாய்ப்பு கிடைக்கும்போது உடனே படிக்கக் கற்கின்றனர். மற்றவர்கள் தாம் உள்ள நிலைமையிலேயே திருப்தி அடைகின்றனர் அல்லது படிப்பதற்குக் கற்பதில் ஆர்வம் அற்றவர்க ளாக உள்ளனர்: எனவே, தொடக்கப்படிப்புச் செயல்களிலும், முன்னேற்றத்

திற்குத் தயாராயிருப்பதிலும் திருப்தியான அளவு முன்னேற்றம் காண வேண்டுமாயின் மிகவும் மாறுபட்ட முறைகள் மேற்கொள்ளப் படவேண்டும்.

ஒவ்வொரு வட்டார த்துக்குள்ளும்கூட வேறுபட்ட பண்பாடுகள் நிலவு கின்றன. படித்தவருடைய வீட்டிலிருந்து வரும் பிள்ளைகள் தம் பெற்றோர்கள் தமக்குப் பல இதழ்களைப் படித்துக் காட்டியபோது அவ்விதழ்களைப் பார்வை யிடுகின்றனர். அவ்வப்போது அவற்றிலுள்ள படங்களையும் பார்த்துள்ளனர். அதோடு படிப்பதால் பெறக்கூடிய இன்பங்களுள் சிலவற்றை அவர்கள் அனுபவித்தும் இருக்கிறார்கள். எனவே கற்றுக்கொள்வதில் ஆர்வமாக இருக் கிறார்கள். மேலும் அவர்கள் அடையாள அறிக்கைகளையும், தலைப்புகள் எழுதப்பட்ட சீட்டுக்களையும், மிகவும் எளிய சிறு கதைகளையும் படிப்பதிலும் சிறிதளவு முன்னேற்றம் அடைந்துள்ளனர். இத்தகைய சூழ்நிலைகளிலிருந்து வரும் அவர்கள். படிக்கும் வகுப்புகளில் நுழைகிறபோது, அவர்களே தீவிர மாகப் படிப்பதில் ஈடுபட்டு விடுகின்றனர்.

இதற்கு மாறாக எழுத்தறிவற்றோருடைய வீடுகளிலிருந்து வரும் பிள்ளைகள் மேலே குறிப்பிட்ட அனுபவங்களில் எதுவும் இன்றியோ அல்லது ஒரு சில அனுபவங்களுடனோ பள்ளிக்கு வருகின்றனர். எனவே. ஆரம்ப வகுப்புக்களில் படிப்பதற்குக் கற்றுக் சொள்வதில் ஆர்வத்தை எழுப்ப மிகுதி யான நேரத்தைச் செலவழிக்கவேண்டும். எழுத்தறிவற்ற முதியவர்களுங் கூடத் தயக்கத்துடனேயே வகுப்பில் நுழைகின்றனர். படித்தலென்பது அவர்கட்கு இதுவரை அனுபவமில்லாத செயலாகையால், படித்தற்குரிய ஆற்றலானது உயர்ந்து சிறந்த சில மக்கள் மட்டும் பெறக்கூடிய ஓர் ஆற்றல் என எண்ணுகின்றனர். எனவே, கற்பதில் தமக்குத் திறமையுண்டோ என்றே அவர்கள் ஐயங்கொள்கின்றனர். ஆகவே, படிப்பை ஆரம்பிப்பதற்கு முன்னால் மிகுந்த முன்னேற்பாடுகள் தேவையாயுள்ளன. அவர்களுடைய குறிப்பிட்ட தேவைகளுக்கு ஏற்பக் கற்பிக்கும் செய்கையும் அமையவேண்டும்.

பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படும் மொழி

கற்பிக்கும் முறைகளின் வளர்ச்சி நிலை முழுவதிலும், எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்தும் வரிவடிவ வகைகள் செல்வாக்கு வகித்து வந்துள்ளன. நெடுங் கணக்கு மொழிகளைப் பெற்றுள்ள நாடுகளைவிடச் சீனா, ஜப்பான் ஆகிய நாடு களில் தன்னம்பிக்கையுள்ள படிப்பாளிகளைத் தோற்றுவிப்பது வித்தியாச மானதொரு பிரச்சனையாக உள்ளது.

நெடுங்கணக்கு மொழிக்குள்ளேயும் கூட மொழியியல் வேறுபாடுகளை யொட்டிக் கற்பிக்கும் முறைகள் வேறுபடுகின்றன. ஒலிக்கோள்கள், அசை கள், அசை அழுத்தம், குரல்வகை, சொல்வரிசை, உட்பிணைப்பு, இடைச் சொற்கள் போன்றவை இதுவரை பயன்படுத்தி வந்த முறைகளை நுணுக்க மான வகையில் திருத்தி யமைப்பதை அவசியமாக்குகின்றன. கற்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கும்போது, சம்பந்தப்பட்ட மொழியின் தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகளையும் நாம் கவனிக்க வேண்டும்.

ஆசிரியருடைய தகுதிகள்

புதுமையான தற்காலப் பயிற்சி முறைகளைத் தழுவிக் கற்றுத் தருவது என்பது பெரும்பாலும் இயலாத செயலாக உள்ளது. கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள் போதிய அளவு பயிற்சி பெற்றவரல்லர். சில இடங்களில் உள்ள ஆசிரியர்கள், கற்பிக்கும் தொழிலுக்குரிய பயிறசியைப் பெறாதவர்கள். அதைத் தவிர வேறு முறையை மேற்கொள்ளுமாறு அவர்களைக் கேட்டுக் கொண்டால்,

எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கிருர்கள். அல்லது சில வேளைகளில் வேலையிலிருந்து நீங்கிக் கொள்ளுகின்றனர்.

பல சமுதாயங்களிலே ஆசிரியர்களும் பெற்ருேர்களும் புதிய முறைகளின் பயனை உணர்ந்து கொள்ளுவதற்கு முன்னர், புதிய முறைகளை வலிந்து நுழைப்பதைவிட ஆற்றல் குறைந்த முறைகளையே தற்காலிகமாகவாவது தொடர்ந்து பயன்படுத்துவதே அறிவுக்குப் பொருத்தமானதெனக் கருதப் படுகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, ஜாரில்லி என்பவரும் அபடீ சொரியானே என்பவரும் தென்னமெரிக்காவில் உருகுவே எனற இடத்தில் கருத்துப் பார்வையுள்ள ஒலியியல் தொடர்பற்ற முறை, ஒலியியல் தொடர்புள்ள பிரி நிலை, தொகுநிலை முறை என்ற இரண்டு முறைகளின் ஒப்புத்திறன்களை ஒப் பிட்டுப் பார்க்க ஓர் ஆராய்ச்சியைச் செய்து முடித்தபிறகு, மிகச் சிறந்த பயனை உறுதியாக அடைய வேண்டுமாயின் ஒலியியல் முறையின் பயனுள்ள கூறுபாடுகளை உயர்ந்த முறையில் பயிற்சி தரும் அனைத்தும் அடக்கிய கோள முறையோடு இணைக்க வேண்டுமென்று முடிவு செய்தனர்; எனினும் இவ்விரு முறைகளைக் குறித்து ஆசிரியர்கள் பெற்ருேர்கள் ஆகியோருடைய எண்ணப் போக்குகளை அவ்விருவரும் ஆராய்ந்தபோது, ஆசிரியர்கள் ஒலியியல் தொடர் புள்ள பிரிநிலை தொகுநிலை முறையில் பழக்கம் உள்ளவர்களாக இருந்தனர் என்பதையும், அதைப் பயன்படுத்துவதில் அவர்கள் ஒத்துழைத்தனர் என்ப தையும், ஆனல், கருத்துப்பார்வை முறையில் அவர்கள் பழக்கம் இல்லாதவர் களாக இருந்தனர் என்பதையும் அதைப் புகுத்துவதை எதிர்த்தனர் என்பதை யும் கண்டுபிடித்தனர். ஆசிரியர்களைப்போலவே பெற்ருேர்களும் கருத்துப் பார்வை முறையை எதிர்த்தனர். ஏனெனில், முன்முகப் பயிற்சிகளின் மதிப்பை அவர்கள் உணரவில்லை. இக்காரணங்களாலும் தக்க பயிற்சிக் கருவிகள் இல்லாமையாலும் கருத்துப் பார்வை முறைகள் மேற்கொள்ளப் படவில்லை.

ஒரு பயிற்சி முறையானது எவ்வளவுதான் ஆற்றலும் பயனும் உடைய தாயினும், அது பகைமையை எழுப்பக்கூடிய முறையாக இருக்குமானல், அதனல் எத்தகைய பயனையும் பெறவியலாது. பொதுவாக, ஓர் ஆசிரியர் தமக்குத் தெரிந்து, தாம் நன்ருக விளங்கிக் கொண்ட ஒரு முறையின் மூலமே சிறந்த பலனைப் பெறமுடியும். திருத்தி யமைக்கப்பட்டதொரு முறையை உடனே தழுவுவதற்கேற்ற சூழ்நிலை இல்லையாயின், அதனைப் பயன்படுத்தும் முறையில் ஆசிரியர்கள் முதன்முதல் பயிற்றுவிக்கப்பெறல் வேண்டும். பெற் ருேர்கள் இவ்வகை மாற்றத்தை வரவேற்கச் சித்தமாக்கப்படல் வேண்டும்; இறுதியாக வகுப்பறைகளில் ஏற்ற துணைக்கருவிகளை அமைக்கவேண்டும்.

கற்பித்தல் மூலம் அடையவேண்டிய நோக்கங்கள்

அனைத்தும் அடக்கிய கோள முறையில் உள்ளதுபோலப் பிள்ளைகள் எல்லாத் துறைகளிலும் வளர்ச்சி அடைவதுதான் கற்பித்தலின் முதன்மை யான குறிக்கோள் என்ருல் படித்தல் திட்டம் இயல்பாகவே இரண்டாம் நிலையை அடைகிறது. படிக்கும் பாடங்களில் உள்ள பொருள், சொற்ருெகுதி, கற்கும் பிரச்சனைகள் ஆகிய இவையெல்லாம் அன்றன்று குழந்தைகளின் செயல்களைக்கொண்டு முடிவு செய்யப்படுகின்றன. கற்பித்தலில் கையாளப் படும் முறைகளும் ஏற்றவாறு மாறுதல்களுக்கு உட்படுகின்றன. வழக்கத்தில் உள்ள திட்டங்கட்கு எதிரிடையாக விளங்கும் சில வேறுபாடுகள் 5ஆம் பகுதி யில் இணைப்புக் கற்பிப்புத் திட்டங்களை விளக்குகையில் எடுத்துக் காட்டப் பட்டன.

கற்பித்தற்குக் கிடைக்கக்கூடிய நேரம்

கற்பித்தற்குக் கிடைக்கின்ற காலமுங்கூடக் கற்பிக்கும் முறைகளின் தன்மையிலும், அவற்றின் வரிசை முறைகளிலும், அவற்றுக்கு ஒதுக்கும் நேரங்களிலும் செல்வாக்கு வகிக்கின்றது. எடுத்துக்காட்டாகக் குழந்தைகள் பள்ளிகளிலே ஆறு அல்லது எட்டு ஆண்டுகள் தங்கவேண்டி யிருந்தால் தொடக்கத்திலிருந்தே நிறைய நேரம் கிடைக்கும். ஆனால், பல இடங்களில் உள்ளதுபோல, அவர்கள் மூன்று அல்லது நான்கு ஆண்டுகட்கே பள்ளிகளில் தங்குவார்களானல் எல்லாவகைப் படிப்புக்களிலும் அவர்களை விரைந்து செலுத்தவேண்டி யிருக்கும்.

பெரும்பாலான முதியோர்க்கு நேரமும் முக்கியமாகக் கவனிக்க வேண்டிய தொன்ருகும். எனவே அவர்களுக்கென்று மேற்கொள்ளப்படும் திட்டம், பயன்படுத்தப்படும் முறைகள், அவற்றின் வரிசை முறை, நேரம் ஆகியவை எல்லாம் குறுகிய காலத்துக்குள் ஓரளவு சிறந்த படிப்பாளிகளை உண்டாக்கும் முறையில் அமையவேண்டும். ஆனல் மேற்கொள்ளப்படும் நோக்கங்கள் மிகவும் குறுகியவையாக இருத்தலாகாது. அப்படி இருந்தால் முதியோர் தமது பயிற்சி முடிவடைந்த பின்னர் பயிற்சியில் தாம் பெற்ற ஒரு சில திறமைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் ஆற்றல் இழந்துவிடுவார். இன்று இந்நிலையில்தான் பல முதியவர் உள்ளனர். அவர்களுடைய குறை பாடுகளைப் பிற்காலத்தில் ஈடுசெய்ய மிக்க முயற்சியும் நேரமும் செலவழிக்க வேண்டி இருக்கும். எனவே கையாளப்படும் திட்டமானது, தொடக்கத்தி லிருந்து படிப்படியாகப் பயன்படும் எழுத்தறிவு அடையும்வரை தொடர்ச்சி யான வளர்ச்சிக்கு ஆவன செய்வதாக இருக்கவேண்டும்.

குறைந்தது இரண்டு முக்கிய முடிவுகளையாவது நாம் கொள்ளலாம். ஒன்று படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதில், சில உண்மை களும் கொள்கைகளும் உலகில் எல்லா இடங்கட்கும் பொதுவாகப் பொருந்து வன. மற்ருென்று வெவ்வேறு பண்பாடுகள், மொழிகள், வட்டாரங்கள், ஆகியவற்றுக்கேற்றவாறு முறைகளை மாற்றி யமைப்பது அவசியமாகிறது என்பது. பொதுவாக உள்ள கொள்கைகளையும் அந்தந்த இடங்களின் நிலைமைகள் தேவைகள் ஆகியவற்றையும் அடிப்படையாகக் கொண்டே ஏற்ற முறைகளைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ள வேண்டும்.

துணைக் கருவிகளால் உண்டாகும் பயன்

படிக்கக் கற்பிப்பதில், துணைக்கருவிகளின் பயனைக் குறித்து நடத்திய ஆராய்ச்சியின் கண்டுபிடிப்புகளை இங்குக் குறிப்பிட வேண்டும். ஏனெனில், பல நாடுகளில் அத்துணைக் கருவிகளைப் பயன் படுத்திக் கொள்ளும் பழக்கம் மிகுதியாக வளர்ந்து கொண்டு வருகிறது.

படிக்கத் துவங்கும்போது எழுதுதல் துணைசெய்யும் வகை

பழைய கிரீஸ் நாட்டில் படிக்கக் கற்பித்த நாளிலிருந்தே படித்தற்குப் பயிற்சி அளிப்பதும், எழுதுதற்குப் பயிற்சி அளிப்பதும் மிக நெருக்கமாகப் பிணைக்கப் பட்டுள்ளன. கையெழுத்தை எழுதக் கற்பிக்கும் முறைகளும், விதி களும் பாடநூல்களில் குறிப்பிடப்பட்டன. படித்தல், எழுதுதல் ஆகிய இரு கலைகளையும் கற்பிக்க ஒரே பாடநூல் அண்மைக்காலம் வரை பயன்படுத்தப் பட்டது. அதன்பிறகு பல முறைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. மொழிக் கலைகள் அனைத்தும் இணைக்கப்பட்ட நிலைக்கும், எழுதக் கற்பிப்பதைக் காலம்

தாழ்த்திக் கற்பிக்காவிடினும் ஒரே சமயத்தில் படித்தலையும் எழுதுதலையும் தனித்தனியாகக் கற்பிக்கும் நிலைக்கும் இடையே பல்வேறு முறைகள் கையாளப்பட்டன.

மொழிக் கலைகளில் வல்ல அனைவருமே படித்தலையும் எழுதுதலையும் ஒரே சமயத்தில் கற்பிக்க வேண்டுமென்பதை ஒரு முகமாக ஆதரிக்கின்றனர். ஒன்றில் உண்டாகும் முன்னேற்றமானது மற்றொன்றின் முன்னேற்றத்திற்குத் துணையாகிறதென்று அவர்கள் கூறுகின்றனர். சொற்களை எழுதுவதானது, அவற்றின் நுணுக்கங்களில் கவனம் செல்ல வழிகோலுகிறது. ஒரு சொல்லை மற்றொரு சொல்லிலிருந்து பிரித்தறியவும் படிக்கும் சொல்தொகுதியை வளர்க்கவும் அது துணைசெய்கிறது. ஃப்ரீநெட் என்பவர் படித்தற்குரிய பக்குவத்தை வளர்க்கவும், படிப்பதில் முன்னேற்றத்தை விரைவுபடுத்தவும் எழுதுவது ஒரு சிறந்த துணைக்கருவியாக விளங்குகிறது என்பதற்குச் சான்று தந்துள்ளார். ஹில்ட்ரெத் என்பவர் பல புறநோக்கு ஆராய்ச்சிகளைத் தொகுத்துரைத்தபின், எழுதுவதானது சொல்லை அடையாளம் காணும் ஆற்றலையும், சொற்றொடர் அறிவையும், வன்மையாக்குகிறது; சொற்களின் சிறப்புக் கூறுபாடுகளைக் கவனிக்கும் ஆற்றலை மிகுவிப்பதோடு பார்வைச் சொற்றொகுதியை வளர்த்துக் கொள்ள மாணவர்க்குத் துணைசெய்கிறது என்றும் கூறுகிறார். எழுத்துக் கூட்டும் ஆற்றலுக்கும் எழுதுவது நேரிடையாகவே துணைசெய்கிறது. ஃபெர்னல்டு என்பவர் வடிவங்களின் மேல்புறத்தில் வரைதலையும் எழுதுதலையும் பெரிதும் பயன்படுத்தும் மெய்ப்பாட்டு முறையானது படிக்கக் கற்பதில் தொல்லைப்படும் மாணவர்க்கு ஆற்றல் வாய்ந்ததொரு முறையென்பதற்கு ஏற்ற சான்றுகளைத் தந்துள்ளார்.

படித்தலைக் கற்கும் தொடக்க நிலைகளுக்கு அப்பால் எழுதும் செயல்கள் சிறந்த பயனைத் தருவனவாக உள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக, சூட்டன் என்பவர், தன் வகுப்பில் உள்ளவர் பிறரால் பின்பு படிக்கப்பட வேண்டிய அறிக்கைகள், செய்யுள்கள், கதைகள் ஆகியவற்றை முன்கூட்டியே எழுதுவதால் படிப்பதில் எந்த அளவுக்கு முன்னேற்றம் ஏற்படுகின்றது என்பதைக் கண்டுபிடிக்க முயன்றார். நான்கு மாதகால அளவில் சோதனைக்கு உட்படுத்தப்பட்ட பிரிவினர் ஒரு வகுப்புத்திறனில் 0·9 பகுதி முன்னேறினர். கட்டுப்படுத்தப்பட்ட மற்றப்பிரிவினர் 0.35 பகுதி முன்னேறினர். சோதனைப் பிரிவினரின் முன்னேற்ற மிகுதிக்கு வேறுபல காரணங்களும் துணைசெய்திருக்கலாம் என்றாலும், படித்தலோடு நெருக்கமாக உறவு படுத்தப்பட்ட எழுதும் செயல்கள் படிப்பதில் முன்னேற்றத்தை மிகுவிக்கப் பெரிதும் பயன்பட்டது என்பது தெளிவு. படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் நெருங்கிய தொடர்புடைய பயிற்சி முறைக்கும், படிப்பதும் எழுதுவதும் இணைந்த பயிற்சி முறைக்கும் இடையே உள்ள ஒப்பு மதிப்பைக் காண எவ்விதச் சோதனைமுறைச் சான்றுமில்லை.

தட்டெழுத்தும் அச்செழுத்தும் படித்தற்குத் துணை செய்யும் முறை

தட்டெழுத்துப் பொறிகளும், அச்சு இயந்திரங்களும்கூடப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் துணைக்கருவிகளாகப் பயன்படுகின்றன. சுவிட்சர்லாந்தில் வாழும் டாட்ரென்சு, ஃபிரான்சு நாட்டு ஃப்ரீனெட்டு ஆகியோரைப் போன்ற இளங்குழந்தைக் கல்வி வல்லுநர்கள் பலர், அவைகளின் பயனை வலியுறுத்துகின்றனர். 1936 ஆம் ஆண்டிலேயே படிப்பதில் உண்டாகும் வளர்ச்சியில், தட்டெழுத்து எவ்விதச் செல்வாக்கு வகிக்கிறது என்பது பற்றிச் செய்த ஆராய்ச்சி வரிசைகள் கீழ்க்கண்ட முடிவுகளைத் தந்தன. இப்

பொழுது கிடைத்துள்ள சான்றினை அடிப்படையாகக் கொண்டு பார்க்கும் போது, தட்டெழுத்துப் பொறியானது தொடக்க வகுப்பில் மேற்கொள்ளும் படிக்கும் செயலில் மிகுந்த துணைசெய்கிறதெனத் தெரிகிறது. தெளிவாகப் பார்க்கின்ற அறிவுக்கும், பொருள் உள்ள கேள்வி அறிவுக்கும் அது துணை செய்கிறது. இடைநிலை வகுப்புக்களில் மாணவர்கள் சொற்களையும் முற்றுத் தொடர்களையும் புரிந்துகொள்வதற்குத் தட்டெழுத்துப் பொறி உறுதியாகத் துணைசெய்கிறது. எனவே, தட்டெழுத்துப் பொறியானது தொடக்கப் படிப்பில் உயரிய முறையில் நன்மை செய்கிறது என்று ஐயமில்லாமல் முடிவு செய்யலாம். அச்செழுத்து இதற்குத் துணை செய்வதைக் குறித்து இவ்வித ஆராய்ச்சி யேதும் நடைபெறவில்லை யென்றாலும் அதுவும் தட்டெழுத்தைப் போலவே படிப்பதற்குப் பேரளவில் துணை செய்யும் என நம்பலாம்.

திரை நழுவிகள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், திரைப்படங்கள்

பல்வேறு வகைப்பட்ட காட்சித் துணைக்கருவிகளும் இன்று மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. ஆராய்ச்சியாளர்கள் வர்ணத்திரை நழுவிகள் தொடக்ககாலப் படிப்பில் பொதுவானதொரு பின்னணியை அமைத்துத் தருவதில் ஆற்றல் வாய்ந்தவையாக உள்ளன, அவை தெளிவாகக் காணும் கற்பனைக் காட்சியை மனத்தில் உருவாக்குகின்றன, படிப்பதில் கீழ் நிலையிலுள்ளவர்க்குச் சிறப்பாகத் துணைசெய்கின்றன என்பவற்றை எல்லாம் கண்டுபிடித்துள்ளனர். திரைப்படத்துணுக்குச் சுருள்கள், திரைப்படங்கள், ஆகியவற்றைப் பற்றியும் சில ஆய்வுகள் நடத்தப்பட்டுள்ளன. ஓராராய்ச்சியில் பாடநூலில் உள்ள பாடம் அந்நூலிலிருந்து படிக்கப்படுவதற்கு முன்னால் திரைப்படத் துணுக்குச்சுருளின் மூலம் காட்டப்பட்டது. அப்போது மாணவர்கள் சாதாரணமாகக் காட்டும் முன்னேற்றத்திலும் மிகுதியான முன்னேற்றத்தைக் காட்டினர். இதற்குத் தரப்பட்ட விளக்கம் என்னவென்றால், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள் மாணவருடைய கூர்மையான ஆர்வத்தை எழுப்பிப் பாடத்தின் தெளிவு விளக்கம் ஆகியவற்றுக்குத் துணை செய்கின்றன என்பதே.

மற்றத் துணைக்கருவிகள்

பயிற்சி நூல்கள் செய்முறைக் கருவிகள், விளையாட்டுக்கள், டச்சிஸ்ஸ்கோப் மூலம் காட்டப்படும் குறுகிய நேரத்திறப்புப் பயிற்சிகள், ஆகியவற்றைக் கொண்டும் பல ஆராய்ச்சிகள் நடத்தப்பட்டுள்ளன. பொதுவாகச் சரியான முறைகளில் பயன் படுத்தப்பட்டால் இத்துணைக்கருவிகள் பயன்படுவதற்கு உரியன என்றே ஆராய்ச்சி முடிவுகள் உணர்த்துகின்றன. இத்துணைக் கருவிகளால் பெரும்பாலும் எல்லா மாணவர்களுமே பயனடைகிறார்கள். என்றாலும் அவைகள் மந்தமாகக் கற்கும் மாணவர்க்குப் பெருத்த அளவில் துணைசெய்கின்றன.

இவ்வகைத் துணைக்கருவிகளின் மூலம், கற்பிக்கும் முறைகளில் பெரிய முன்னேற்றங்கள் ஏற்பட்டுள்ளன. தொடர்ந்து நிகழும் சோதனைகளின் விளைவாக, இன்னும் மிகுதியாகப் பயன் அளிக்கும் முறைகள் வளர்வதற்கு வழி ஏற்படும்.

பொருள் சுருக்கம்

கிடைத்துள்ள சான்றுகளைக்கொண்டு, தற்காலத்தில் படிக்கக் கற்பிக்கக் கையாளப்படும் முறைகளுள் எது சிறந்ததென அறுதியிட்டுக் கூற முடியாது. ஒவ்வொன்றிலும் நன்மைகளும் உள்ளன ; குறைகளும் உள்ளன.

எந்த முறையாக இருந்தாலும், அது எல்லாச் சூழ்நிலைகளிலும் ஒரே மாதிரி யான விளைவுகளை உண்டாக்குவதில்லை. படிக்கக் கற்பதில் அடையும் முன் னேற்றத்தை, வேறு உண்மைகளும் பாதிக்கின்றன என்பது பிற்காலக் கண்டு பிடிப்பால் விளங்கியது. வெவ்வேறு முறைகள், படிப்பின் வெவ்வேறு கூறு பாடுகளை வற்புறுத்துவதோடு, படிப்பதில் முதிர்ந்த நிலையையடைய வெவ் வேறு வழிகளில் மாணவர்களை அழைத்துச் செல்லுகின்றன. திறமையான படிப்பாளராக ஆகவேண்டின், ஒருவர் விரைவிலோ அல்லது பின்போ படிப் பதில் உள்ள எல்லா இன்றியமையாத கூறுபாடுகளிலும் முதிர்ச்சி அடைதல் வேண்டும். பொதுவாக, முதலிலிருந்தே சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதல், பொருளுணர்வு ஆகிய இரண்டிலுமே கவனம் செலுத்துவதால் சிறந்த தேர்ச்சியைப் பெறலாம் எனினும் அந்தந்தப் பகுதியின் தனிப்பட்ட பண்பாடு, மொழி, சூழ்நிலைகள், தேவைகள் ஆகிய அனைத்தையும் தெளிவாக உணர்ந்தவர்களால் மட்டுமே குறிப்பிட்டதொரு வட்டாரத்துக்குத் தேவை யான சிறந்த படிப்புத் திட்டத்தை உருவாக்க முடியும். துணைக்கருவிகளால் உண்டாகும் பயனைத் தெளிவாக நாம் மனத்தில் கொள்ள வேண்டும்.

பகுதி ஏழு

குழந்தைகளுக்கான படிப்புத் திட்டங்களின் இயல்பும் அமைப்பும்

தனிமனிதனுடைய முன்னேற்றத்துக்கும், குழுவினருடைய முன்னேற்றத்துக்கும் துணையாகும் என்ற முறையில் எழுத்தறிவை அடைவதில் மொழி, பண்பாடு, தனிப்பட்டவர் பண்புகள், வட்டாரப் பண்புகள் ஆகியவை வகிக்கும் செல்வாக்கினுடைய இயல்பும் அளவும், முந்திய பகுதிகளில் ஆராயப்பட்டன. படிக்கக் கற்பிப்பதில் தற்போது பயன்படுத்தப்படுகின்ற பல்வேறு முறைகளின் சிறப்பியல்புகளையும் தற்போது அவை விளக்கியதோடு அவற்றின் பயன்களையும் பரிசீலித்தன. இப்பகுதியிலும் அடுத்த பகுதியிலும், பயன்படும் எழுத்தறிவை உறுதியாக உண்டாக்கும் நோக்கத்தோடு உருவாக்கம்படும் படிப்புத்திட்ட வகைகளை நாம் ஆராயலாம். முதலில், தொடக்கப் பள்ளிக் குழந்தைகளுக்காகப் பயன்படும் அத்தகைய திட்டங்களின் இயல்பு, நோக்கம் ஆகியவற்றில் கவனம் செலுத்துவோம்.

எதிர்ப்படுகின்ற பிரச்சனை வகைகளுக்குச் சில உதாரணங்கள்

குழந்தைகளுக்குப் பள்ளிகள் நிறுவுவதில் அடைந்துள்ள முன்னேற்றத்திலும், படிக்கக் கற்பிக்கும் சூழ்நிலைகளிலும், கொடுக்கப்படும் பயிற்சியின் இயல்பு, அளவு ஆகியவற்றிலும் நாடுகளிடையே குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடுகள் உள்ளன. தற்போது குழந்தைகளுக்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் உள்ள தலையாய பிரச்சனைகள் சிலவற்றைக் கீழ்க்காணும் சுருங்கிய பகுதிகள் விளக்குகின்றன.

இப்போதுதான் பள்ளிகள் ஏற்படுத்தத் தொடங்கியுள்ள இடங்களில்

குழந்தைகளுக்காகப் பள்ளிகளை ஏற்படுத்துவதில் ஆரம்ப முயற்சிகள் எடுத்துக் கொண்டிருக்கும் பல வட்டாரங்களால் மிகவும் குறுகலான திட்டங்களே அறிவிக்கப்பட்டுள்ளன. இவ்வட்டாரங்களுள் பலவற்றில் பள்ளிகளின் தேவையே முற்றும் உணரப்படவில்லை. பள்ளிகளை ஏற்படுத்தப் பாடுபடுகின்றனர்; பொதுவாகப் பொது நிதியிலிருந்து அவர்கட்கு எவ்வித உதவியும் கிடைப்பதில்லை. கட்டிடங்கள் ஏதாவது இருந்தால், அவைகள் தொடக்கக் கல்விக்குத் தேவையான அளவுக்கு இடம், வெளிச்சம், கருவிகள் ஆகியவற்றைப் பெற்றிருக்கவில்லை. பொதுவாக, ஆசிரியர்கள் பயிற்சி பெறாதவர்கள் அல்லது சிறிதளவே பயிற்சி பெற்றவர்கள். அவ்வாசிரியர்கள், வகுப்புச் செயல்களை முறைப்படுத்தி அமைப்பதிலும், நிறைவேற்றுவதிலும் தமக்குள்ள குறுகிய அனுபவப் பின்னணியையே நம்பியுள்ளனர். ஆசிரியர் பயிற்சிக் கூடங்களோ, மேற்பார்வையிட்டுத் துணைசெய்யும் முறைகளோ இல்லை.

சாதாரண முறைகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஓர் ஆரம்பப் புத்தகமே படிப்பிக்கக் கற்பிப்பதில் பெரும்பாலும் பயன்படுத்தப்படும் கருவி

யாகும். சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறன்களை வளர்த்தலே முதற்குறிக்கோளாக உள்ளது. குழந்தைகள் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும், உச்சரிக்கவும் கற்றுக் கொண்டால், அவர்கள் படிக்கும் பகுதியின் பொருளை பற்றிக்கொள்ள முடியும் என்று கருதப்படுகிறது. துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, வகுப்பில் கற்றுத்தரப்படும் திறன்களைப் பயன்படுத்திப் படிப்பதற்கேற்ற வகையில், எவ்விதப் புத்தகமும் இல்லை, அல்லது மிகக் குறைவாக அத்தகைய புத்தகங்கள் உள்ளன. அத்தகைய திட்டங்களும், செயல்முறைகளும் ஒரு தொடக்கம் ஏற்பட்டுவிட்டது என்பதை மட்டுமே காட்டுகின்றன. ஆனால், அவைகள் நிறைவு இல்லாதவை. குழந்தைகள் தம்முடைய அனுபவத்தை வளர்த்துக் கொள்ளவும் தம் சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் சமூகப் பிரச்சனைகளையும் தீர்த்துக் கொள்ளவும் படிப்பைப் பயன் படுத்திக் கொள்ள அவர்களைத் தயார் செய்யப் பொதுவாக அவை தவறி விடுகின்றன. நீண்டகாலத்திற்குப் பொதுமக்கள் ஆதரவும், ஆற்றல் மிக்க தலைமையும், பொருள் உதவியும் பெரிதும் தேவப்படுகின்றன.

எல்லாக் குழந்தைகட்கும் பள்ளி வசதிகளை அளிப்பதற்கு முயற்சி செய்யும் பகுதிகளில்

இன்னும் எழுத்தறிவற்ற மக்களை மிகுதியாக உடைய வேறு பல பகுதிகளும் உள்ளன; அரசாங்கத்தால் எல்லாக் குழந்தைகட்கும் பள்ளிகளை நிறுவும் நீண்டகால முயற்சிகளின் நடுவில் அவை உள்ளன. உதாரணமாகப் பிரேஸிலைப் போன்ற ஒரு நாடு ஒரு புறம் மிகவும் வேறுபட்டு விளங்கும் வட்டார நிலைமைகளையும், மறுபுறம் மிகுந்த இடையூறுகளையும் கொண்டு விளங்குகிறது. ஒரு சில வட்டாரங்களில் மிகச் சிறந்த பள்ளிகள் உருவாகும் போது, பல பரந்த பகுதிகளில் எந்தவிதமான பள்ளி வசதியும் கிடைப்பதில்லை. நிறுவப்பட்ட பள்ளிகளின் கட்டிடங்களும், கருவிகளும் மிகச் சிறப்பான நிலையிலிருந்து மிகக் குறைவான நிலைவரை பல நிலைகளில் காணப்படுகின்றன. குறைந்தது இருபது வெவ்வேறு தொடக்கச் சுவடிகளாவது பயன் படுத்தப் படுகின்றன. அச்சுவடிகள், உயர்ந்த ஒலியியல் முறையிலிருந்து, தற்கால முற்றுத்தொடர், கதை முறைவரை எல்லாப் படிப்புக் கற்பிப்பு முறைகளிலும் அமைந்தவையாக உள்ளன.

பெரும்பாலான ஆசிரியர்கள் பயிற்சி பெற்றவர்களாக அல்லது மிகக் குறைந்த பயிற்சிப் பெற்றவர்களாக இருப்பதால், தொடக்க நூல்களையும் கற்பிப்பு முறைகளையும் தேர்ந்தெடுப்பதில் பெரிதும் சுதந்திரம் தரப்படுகிறது. பயிற்சி பெறாத ஆசிரியர்களில் பெரும்பாலானவர் சாதாரணத் தொகுநிலை முறைகளின் மூலம் பயின்று வந்தவர்களாதலால், அவர்கள் வழக்கமாக அத்தகைய முறைகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட தொடக்கச் சுவடிகளையே தேர்ந்தெடுக்கிறார்கள். இதனால் ஏற்படும் விளைவு சிறிதும் திருப்தி அளிப்பதாக இல்லை. ஏற்கெனவே நிறுவப் பட்டுள்ள ஆசிரியர்க்குப் பயிற்சி அளிக்கும் நிலையங்கள், படிக்கக் கற்பிப்பதில் அடங்கியுள்ள ஒலிக் கொள்கைகளில் ஆசிரியர்கட்குப் பழக்கம் ஏற்படுத்தத் தம்மால் இயன்றவரை முயற்சி செய்கின்றன. ஆனால், பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை விரைவில் உயர்ந்து, தற்போது போதிய அளவு மேற்பார்வை உதவி இல்லாத பகுதிகளில் அவ்வுதவி ஏற்பட்டாலொழிய, முன்னேற்றம் மிகவும் மந்தமாகவே இருக்கும்.

தொடக்கச் சுவடியின் உபயோகத்தை நிறைவு செய்வதற்கேற்ற எளிய நூல்கள் இல்லை என்று பெரும்பாலான ஆசிரியர்களும் பள்ளி அலுவலர்

களும் வருத்தம் தெரிவிக்கிறார்கள். இதனால் மாணவர்கள் படிக்கும் அளவு மிகக்குறைவாகவே இருப்பதால், அவர்கள் வேகமாகப் படிக்கும் ஆற்றலையும் கூரிய ஆர்வத்தையும் பெறத் தவறிவிடுகிறார்கள். மேலும், முதலாண்டுக்குப் பிறகு பயன்படுத்தப்படும் அநேக நூல்கள் சரித்திரம், பூகோளம், இயற்கை ஆகியவற்றை யொட்டிய பாடங்களைக் கொண்டுள்ளன. அவை கடின மானவை. சொல் தொல்லைகளை நீக்கிக்கொள்ள மாணவர்கள் தொடர்ந்து போராட வேண்டியிருக்கிறது. சொல் சொல்லாகப் படிக்கும் நிலையிலிருந்து அவர்கள் மிகவும் மெதுவாகவே முன்னேறுகிறார்கள். அதோடு படிக்கப்படும் பொருள் ஆர்வத்தை ஊட்டுவதாகவோ, அவர்களின் அனுபவங்களுக்கு ஒட்டியதாகவோ இல்லாததால், அவர்கள் தாம் படிப்பதிலிருந்து பயனே அடைவதில்லை அல்லது, மிகச் சிறிதளவே பயனடைகின்றனர்.

இந்தப் பிரச்சனைகள் எல்லாம் தெளிவாக உணரப்படுகின்றன. அண்மையில் நிகழ்ந்த ஒரு மாநாட்டில் நன்கு எழுதப்பட்ட ஒரு தொடக்கச் சுவடியின் ஆசிரியர், பிரேஸில் நாட்டுக் கல்வி அமைச்சரகத்தவரால் தொடக்க நிலைக்கு, அப்பால் படிப்பதில் முன்னேற்றம் ஏற்படுவதற்காகப் பயன்படுத்தப்படக் கூடியவையும், குழந்தைகளின் அனுபவங்களையும் அடிப் படையாகக் கொண்டவையுமான பாடல்நூல் வரிசை ஒன்றைத் தயாரிக்கு மாறு வற்புறுத்தப்பட்டார். அப்படித் தயாரிப்பதன் மூலம் அந்த நாட்டுக் குழந்தைகளின் வளர்ச்சிக்கும், அந்நாட்டுப் படிக்கும் திட்டத்திற்கும் அவர் மிகவும் தேவையான பணி செய்தவராவார் என்று குறிப்பிடப்பட்டது. இன்னும் அதிகமாகச் சிறந்த படிப்பு நூல்கள் தேவை என்பது எங்கும் உணரப்படுகின்றது.

அனைவர்க்கும் நன்கு அமைக்கப்பட்ட பள்ளிகள் உள்ள பகுதிகளில்

பல நாடுகள் ஒரே சீராக்கப்பட்டவையும், நல்லமுறையில் அமைக்கப் பட்டவையுமான பள்ளி முறைகளைப் பெற்றுள்ளன; அவை எல்லாக் குழந்தை கட்கும் பள்ளிவசதிகளைச் செய்யாவிடினும், பெரும்பாலான குழந்தை கட்குச் செய்துள்ளன. ஏதோ ஒரு வகையில் சிறந்த கட்டிடங்களையும், நன்கு பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்களையும் பெற்றுள்ளன. அத்தகைய நாடுகளில் தரப்படும் பயிற்சியை வளர்க்க எளிதாக முயற்சி செய்யலாம். எடுத்துக் காட்டாகப் பரிசீலனைக் குழுவினரின் உதவியோடு நியூஸீலந்து நாடானது படிப்பதில் உள்ள எல்லா முக்கியக் கூறுபாடுகளிலும் முன்னேற்றத்தை உறுதி யாகத் தரக்கூடிய படிப்புத் திட்டங்களை அபிவிருத்தி செய்ய முயன்று கொண்டிருக்கிறது. அந்தக் குழுவினர் கருத்துப்படி, படிப்பதில் ஆர்வத்தைத் தூண்டி நிலைக்கச் செய்தலும் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் வழி களில் தேர்ச்சி பெறுவதும், பொருளைத் தெளிவாக அறியும் திறமையை வளர்த்தலும், பயன்தரும் மௌனப் படிப்புப் பழக்கங்களை நிலைநிறுத்தலும், வாய்விட்டுப்படிக்கும் கலையில் பயிற்சி அளிப்பதும், சிறந்த நூல்களைப் படிக் கும் விருப்பினைப் பெருக்குவதும், தலையாய நோக்கங்களாக உள்ளன. தனி மனிதனுடைய முன்னேற்றத்திலும் சமூகத் திறமையிலும், படித்தலை முக்கி யத் துணையாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் ஆற்றலே இறுதியிலடைய வேண்டிய குறிக்கோளாகும்.

உத்தேசிக்கப்பட்டுள்ள திட்டம் பல பயிற்சி நிலைகளாகப் பகுக்கப் பட்டிருக்கின்றது. ஒவ்வொரு நிலையின் குறிக்கோளும் ஒரு குறிப்பிட்ட முக்கிய எல்லையை மாணவர் அடையச்செய்வதாகும். இவற்றில் முதல் மூன்று நிலைகள் ''ஆயத்தப்படுத்தும்'' நிலை ''முன்னுரை'' நிலை, ''தொடரும்'' நிலை என்பன

வாம். முதல் நிலையானது, படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் விரைவாக வளர்ச்சி பெறக் குழந்தையை ஆயத்தப்படுத்துகிறது. அது ஆறுவார காலம் நீடிக்கிறது. எனினும், மாணவர்களுடைய தேவைகட்கும் கற்கும் ஆற்றலுக்கும் ஏற்றவாறு இம்முதல் நிலையின் காலம் வேறுபடுகிறது. மாணவர்கள் ஒருவரோடு ஒருவர் உறவாடும்போது, அவர்களுக்குள் நம்பிக்கை, பாதுகாப்புணர்ச்சி, சமூகத்துக்கு ஏற்ப நடத்தல் ஆகிய பண்புகளை உண்டாக்க முயற்சி செய்யப்படுகிறது. சொல் தொகுதி விரிவடைவதற்கும், பேச்சு முன்னேறவும், கேட்கவும், பார்த்து அறியவும், படங்களை விளங்கிக் கொள்ளவும் சிறப்புப் பயிற்சி கொடுக்கப்படுகிறது.

முன்னுரை நிலை என்பது நான்கு முதல் ஆறுவாரம் வரை நீடிக்கிறது. இரண்டாம் நிலையில், 75லிருந்து 100 வார்த்தைகள் வரை கற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. மிகச் சாதாரணப் பகுதியைப் படிப்பதற்குத் தேவையான அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளும், திறன்களும் கற்றுக்கொள்ளப்படுகின்றன. பார்வைச் சொல் தொகுதி ஒன்று வளர்கிறது. மௌனமாகவும், வாய்விட்டும் சிறுகதைகளைப் படித்தலும் வேண்டப்படுகிறது. தொடரும் நிலை என்பது ஏறத்தாழ ஒன்றரையாண்டுக் காலம் நீடிக்கிறது. அந்த நிலையில், சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையையும், பொருளைப் பற்றிக்கொள்ளும் ஆற்றலையும் வளர்ப்பதற்குத் தனியாகப் பயிற்சி கொடுக்கப்படுகிறது. இவ்விரு கூறுபாடுகளும், நெருங்கி இணைந்த முறையில் பயிற்சி தரப்படுவதன் விளைவாகக் குழந்தை தானே படித்துப் பொருளறியும் நிலையை நோக்கி விரைவாக முன்னேறுகிறது. சொல்லாராய்ச்சி, வகுப்பு விவாதம், துணைப்பாட நூல்கள், நடித்துக் காட்டல் ஆகியவற்றால் பொருளுணர்வு அபிவிருத்தி செய்யப்படுகிறது. முறையான பயிற்சியால் சொல் தொகுதி 800 முதல் 1000 சொற்கள் வரை விரிவடைகிறது. எவ்விதத் துணையும் இல்லாமலும், தானே எளிய பாடங்களைப் படிப்பதில் இவ்வாறு வளர்க்கப்பட்ட திறமை, பின்னால் கொடுக்கப்படும் கல்விப் பயிற்சிக்கு விரிவான அடிப்படையாக அமைகிறது.

மேலே குறிப்பிட்டவைகளைவிட இன்னும் மேற்பட்ட வளர்ச்சிநிலையை, நியூஸீலந்து திட்டம் அடைந்துள்ளது என்பது வெளிப்படை. இப்போது கொள்ளப்படும் வழிகளின் நோக்கம் ஆரம்பப்பள்ளிக் காலத்தில், கவனமுடன் திட்டமிட்டமைக்கப்பட்ட தொடர்ச்சியாக வாசிக்கும் திட்டங்களை உருவாக்க நியூஸீலந்தில் உள்ள எல்லாப் பள்ளிகளுக்கும் உதவி செய்வது தான். எந்தப் பள்ளிமுறையிலும் சிறந்த பயன்களை அடையக் கொண்டு செலுத்தும் தலைமையும் மேலே விவரிக்கப்பட்டது போன்ற கவனமான படிப்புத் திட்டமும், மிகவும் அவசியமானவையாகும்.

தற்போதைய படிப்புத் திட்டங்கள், தங்கள் இயல்பிலும், நோக்கிலும் தம்முள் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன என்பதற்கு மேலே விவரிக்கப்பட்டவை போதிய சான்று பகர்கின்றன. இவற்றில் உள்ள சில வேறுபாடுகட்குக் காரணம், வட்டாரங்களின் பண்பாட்டு நிலையிலும், மக்கள் தம் வாழ்க்கையில் படிக்கும் வேலையிலும், உள்ள வேறுபாடுகளே. மற்ற வேறுபாடுகளுக்குக் காரணம் பள்ளிப் படிப்பின் முக்கிய நோக்கங்களைப் பற்றிய கருத்துக்களிலும் படிப்பதற்குத் தேவையான பயிற்சியின் இயல்பிலும் அளவிலும் உள்ள வேறுபாடுகளாகும். எஞ்சியுள்ள வேறுபாடுகளுக்குக் காரணம் பொருள்நிலை, கையில் உள்ள பாடநூல்கள், ஆசிரியர்களின் பயிற்சி, கொண்டு செலுத்துவோரின் நோக்கம் ஆகியவற்றில் உள்ள வேறுபாடுகள் ஆகும். குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களில், படிக்கும் திட்டங்களை முன்னேற்றுவதற்கு மேற்

கொள்ளப்படும் முயற்சிகள், தற்போதுள்ள வளர்ச்சி நிலையிலிருந்து தொடங்க வேண்டும் என்றும், அந்தந்தப் பகுதிகளின் நிலைமைகளுக்கு ஏற்ப வேகமாக மாற்றி அமைத்துக்கொள்ள வேண்டும் என்றும் சிறந்த திட்டத்தின் அடிப்படைக் கருத்து வற்புறுத்துகிறது. புதிய திட்டங்களாக இருப்பினும், திருத்தப்பட்ட திட்டங்களாக இருப்பினும், எல்லாத் திட்டங்களும், அவை பயன்படுத்தப்படுகின்ற இடங்களின் தேவைகட்கேற்றவாறு மாற்றி அமைக்கப்படவேண்டும். இதுபோன்ற அறிக்கைகளில் கொடுக்கப்படுகின்ற யோசனைகள், எல்லாப் பகுதிகளின் தேவைகட்கும் ஏற்றவாறு சமமாகத் திருத்தி அமைக்கப்பட முடியாது. இங்குள்ள நோக்கம், சிறந்த படிப்புத் திட்டங்களை அமைக்கும்போது, ஒவ்வோரிடத்திலும் எதிர்ப்படும் முக்கியப் பிரச்சனைகளைக் குறிப்பிடுவதும், சோதிக்கப்படும் அனுபவம், ஆராய்ச்சி ஆகியவற்றின் விளைவாகச் சிறந்தவை எனக் காணப்படும் கற்பிப்பு முறைகளையும், கருவிகளின் வகைகளையும், விவாதிப்பதும் ஆகும். இத்தகைய யோசனைகள் ஒரு சட்டகத்தைத் தருகின்றன. இச் சட்டகத்துக்குள் அந்தந்த வட்டாரத்தினர் தம்முடைய குறிப்பிட்ட தேவைகட்கும் நிலைமைகளுக்கும் ஏற்றவாறு மாற்றி அமைக்கப்பட்ட திட்டங்களைத் தயாரித்துக் கொள்ள முற்படலாம்.

அதிகமான வருவாயும், சிறந்த முறையில் பயிற்றுவிக்கப்பட்ட ஆசிரியர்களும் கிடைக்கும் வரை, சிற்சில யோசனைகளைப் பல வட்டாரத்தினரால் கையாள முடியாது என்பது உணரப்படுகிறது. எனினும், நீண்ட கால ஆக்கத் திட்டங்களை அமைத்துக் கொண்டு பணியாற்றக்கூடிய வட்டாரத்தினர் முடிவில் அடையக்கூடிய குறிக்கோள்களை அவை கூறுகின்றன. சிறந்த முறையில் பயிற்றுவிக்கப்பட்ட ஆசிரியர்கள் உடனடியாக அதிகமாகத் தேவைப்படுகின்றனர். ஆகவே, அவர்களை அமர்த்திக் கொள்வது பற்றிய கருத்துக்கள் 12ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்படும்.

வாசிக்கக் கற்பிப்பதன் நோக்கங்கள்

எந்தவொரு படிக்கும் திட்டத்தைத் தயாரிப்பதிலும், அடையவேண்டிய குறிப்பிட்ட நோக்கங்கள் மிகவும் முக்கியமானவை யாகும்; ஏனெனில் அவை அத்திட்டத்தினுடைய இயல்பிலும், அளவிலும் மட்டுமல்லாது, கற்பிப்பு முறைகளிலும் கற்பிக்கும் பொருளிலும்கூடச் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. பள்ளிகளில் படிக்கக் கற்பிப்பதில் தற்கால நோக்கங்களை உறுதிப்படுத்தற்கு உதவியாக மூன்று செய்தி மூலங்கள் பரிசீலிக்கப்பட்டன. முதலாவது, இளங்குழந்தைகளின் வளர்ச்சித் தேவைகளைப் பற்றிய விவாதமும், அவர்களுக்கு அளிக்க வேண்டிய படிப்புச் செயலும். இரண்டாவது, குழந்தைகள் தம் வட்டார வாழ்க்கையில் பங்கு கொள்ளும் கட்டத்தில், அவர்கள் படித்தாக வேண்டியவற்றைப் பற்றிய அறிக்கைகள். மூன்றுவது உலகின் பல்வேறு பாகங்களிலும் சமீபத்தில் அபிவிருத்தி செய்யப்பட்ட தொடக்கப் பள்ளிப் படிப்புத் திட்டங்கள். இந்த ஆதாரங்களின் துணையோடு ஒன்றுக்கொன்று நெருங்கிய உறவுடைய இரண்டு விதமான குறிக்கோள்கள் உணரப்பட்டன.

முதல்வகைக் குறிக்கோள் படிப்பின் மூலம் பெறக்கூடிய மதிப்புகளைப் பொறுத்தது. ஒவ்வொரு பாடமும், கீழ்க்காணும் நோக்கங்களில் ஒன்று அல்லது அதற்கதிகமான நோக்கங்களை வற்புறுத்துவதன் மூலம் மாணவர் முன்னேற்றத்திற்கு ஆவன செய்தல் வேண்டும்.

1. குழந்தைகளின் சூழ்நிலையில் அடங்கியுள்ள பொருள்களில் அவர்

களின் அனுபவத்தை விரிவாக்கல்.

2. மற்றவர்களின் அனுபவத்தைப் புரிந்துகொள்வதின் மூலம், அவர்களின் வாழ்க்கைகளைப் பொருளுடையதாக்கல்.

3. பொருள்கள், நிகழ்ச்சிகள், செய்கைகள் ஆகியவற்றில் அவர்களுக்குள்ள அறிவை, மற்ற இடங்கள், நாடுகள், மக்கள், காலங்கள் ஆகியவற்றுக்கும் பரப்புதல்.

4. அவர்களுடைய விரிவடையும் உலகத்தில் ஆர்வத்தை ஆழமாக்கல், செம்மையாக்கப்பட்ட எண்ணப்போக்குகள், கருத்துக்கள் ஆகியவற்றை வளர்த்தல்.

5. மாணவர்கள் தம்முடைய வயதெல்லைக்குகந்த சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் சமூகப் பிரச்சனைகளையும் தீர்த்துக்கொள்ளும் வழியைக் காணத் துணைசெய்தல்.

6. மாணவர்களுடைய பண்பாட்டுப் பின்னணியை வளர்த்தல்.

7. படிப்பதன் மூலம் மகிழ்ச்சியையும் இன்பத்தையும் அளித்தல்.

8. முன்னேற்றமான முறையில் சிந்திப்பதையும், கருத்துக்களைச் சொல்லுதலையும் அபிவிருத்தி செய்தல்.

9. வட்டாரத்தின் ஆர்வங்கள், செயல்கள், பிரச்சனைகள் ஆகியவற்றில் மாணவர்கள் இன்னும் பழக்கம் கொள்ளத் துணைசெய்தல்.

இரண்டாம் வகை நோக்கங்கள் மேலே வரிசையாகக் குறிப்பிட்ட பல்வேறு வகைத் திறமைகளையும் பெறுவதற்குத் தேவையான படிக்கும் எண்ணப் போக்குகள், திறன்கள், ஆகியவற்றின் அபிவிருத்தியைப் பற்றியவை ஆகும். அவை:

1. படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் கூரிய ஆர்வத்தை வளர்த்தல்.

2. படிக்கும்போத , கேள்வி கேட்கும் எண்ணப்போக்கையும் பொருள் தேடும் ஆவலையும் தூண்டுதல்.

3. சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் பிழை இன்மையை வளர்த்தல்.

4. படிக்கும்போதே தனிப்பட்ட பிரச்சனைகளையும், சமூகப் பிரச்சனைகளையும் தீர்வு காண்பதில் திறமையை அபிவிருத்தி செய்தல்.

5. பயனுள்ள முறையில் வாய்விட்டுப் படிக்கும் பழக்கத்தை அதிகப் படுத்தல்.

6. மௌனப் படிப்பின் வேகத்தை அதிகப்படுத்தல்.

7. படிப்பதிலும் செய்திக்காகவும் மகிழ்ச்சிக்காகவும் செய்திகளைத் தெரிந்துகொள்வதற்காகவும், ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தை வளர்த்தல்,

மேலே கண்ட குறிக்கோள்கள் அடங்கிய அறிக்கையானது சமீபகால அறிக்கைகளினின்றும் குறைந்தது மூன்று வழிகளில் வேறுபடுகின்றது. முதலாவதாக, அது அபிவிருத்தி செய்யப்படவேண்டிய திறன்களில் கவனம் செலுத்துவதைவிடப் படிப்பதன்மூலம் அடையக்கூடிய மதிப்புகளின்மீது கவனத்தைச் செலுத்துகிறது. எல்லாப் பாடங்களும் இல்லாவிட்டாலும் பெரும்பாலான படிப்புப் பாடங்கள் குழந்தைகளின் அனுபவங்களை வளர்க்கவும். அவர்கள் சிந்தனையைத் தெளிவாக்கவும் ஏதோ ஒருவகையில் அவர்கள் வளர்ச்சியை மிகுதிப்படுத்தவும் துணைசெய்ய வேண்டும் என்று அது கருதுகிறது. இரண்டாவதாகத் திறமையான படிப்பிற்கு வேண்டிய பல்வேறு எண்ணப்போக்குகள், திறமைகள் ஆகியவற்றின் அபிவிருத்தி, விரிவான நோக்கங்களை அடைவதற்குரிய வழியென்று உணரப்படுகிறது. மேலும், எவ்வகைப் படிப்புப் பாடத்திலும் வற்புறுத்தப்பட வேண்டிய எண்ணப்போக்கு

கள், திறன்கள் ஆகியவற்றின் இயல்பும் வேறுபாடும் அடைய விரும்பும் மதிப்புக்களை ஒட்டிப் பெரிய அளவில் தீர்மானிக்கப்படுகின்றன. முடிவாகக் கடந்த காலத்தில் இருந்ததைவிட அதிக அளவுள்ள படிப்பின் எண்ணப் போக்குகளும், திறன்களும் பட்டியலில் குறிக்கப்படுகின்றன. ஆரம்பப் பள்ளிகளில் முன்னர் முடியக்கூடியவை என்று கருதப்பட்டதைவிட அதிக நோக்கங்களைச் சாதிப்பதற்குப் படிப்பைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியும். எனினும் இவ்வாறு செய்தற்கு வழக்கமாகப் பள்ளியில் கடைசி வருடங்களில் அபிவிருத்தி செய்யப்படுகின்ற அநேகப் படிக்கும் எண்ணப்போக்குகளையும் தற்சமயத்தில் அடைதல் சில வட்டாரங்களில் பொருத்தமில்லாததாகவோ அல்லது முடியாமலோ போகலாம். என்றாலும் உடனடியான உபயோகத்திற்கெனத் திட்டங்களை அபிவிருத்தி செய்யும் பொறுப்புடையவர்கள், இப்போதோ பின்னரோ விரும்பக்கூடிய பரந்த நோக்கங்களைத் தெளிவாக உணர்ந்திருக்க வேண்டும்.

படிக்கும் திட்டம் ஒன்றின் அளவும், அமைப்பும்

அடுத்தபடியாகக் குறிக்கோள்களை உறுதியாக அடைதற்குத் தேவையான திட்டத்தின் அமைப்பையும் அளவையும் பற்றி, அநேக வினாக்கள் எழுகின்றன. சமீப ஆண்டுகளில் இதைப்பற்றி அநேக நாடுகளில் பல பொருத்தமான ஆராய்ச்சிகள் நடத்தப்பட்டன. அவ்வாராய்ச்சிகளில் வெளியான முக்கிய முடிவுகளில் ஒன்று வரிசைப் படுத்தப்பட்ட படிப்புத் திட்டம் ஒவ்வொரு பள்ளிக்கும் தேவைப்படுகிறது என்பதே. இத்திட்டம் முதலில் ஒரு சில முக்கியமான குறிக்கோள்களிலேயே கவனத்தைத் தீவிரமாகச் செலுத்த வேண்டும். பிறகு, பொதுவாக, எழுத்தறிவு பெற்ற மக்களிடமிருந்து எதிர்பார்க்கப்படுகிற பல்வேறு படிப்பு வகைகளிலும், படிப்பு நோக்கங்களிலும், மாணவர்கள் ஈடுபடும் திறமைபெறும் வரை படிப்புத் திட்டம், படிப்படியாக அளவில் விரிவடைய வேண்டும்.

அத்தகைய திட்டங்களை உருவாக்குவதில் குறைந்தபட்சம் மூன்றுவிதமான செய்திகள் உபயோகித்துக் கொள்ளப்படுகின்றன. முதலாவது செய்தி கற்பிக்கப்படவேண்டிய குழந்தைகளின் முந்தைய அனுபவத்தின் இயல்பு, அளவு ஆகியவற்றோடு அவர்களுடைய முக்கியமான தேவைகளையும் ஆர்வங்களையும் பற்றியது. அத்தகைய செய்தியால் மிகவும் பயன்தரக்கூடிய பாடத்தொகுப்பு வகையும், மிக்க ஆர்வத்தை எழுப்பக்கூடிய படிப்பு நோக்கங்களையும், படிப்பதை விளக்கிக் கொள்வதற்குத் தேவையான அனுபவப் பின்னணியையும், நாம் அறிந்துகொள்ளலாம். இரண்டாவது வகைச் செய்தி, உள்ளம், உடல், சமூகவாழ்வு, உணர்வு ஆகியவற்றில் குழந்தைகளின் வளர்ச்சியைப் பற்றியது. அத்தகைய செய்தி பள்ளியில் சேரும்போது, படிப்பதற்குக் குழந்தை தயாராக இருக்கிறதா என்பதையும், வளர்ச்சி வேகத்தையும், இடையில் ஏற்படக்கூடிய தடைகளின் இயல்பையும், அவற்றை வெல்வதையும் முடிவு செய்வதற்குத் தேவைப்படுகிறது. மூன்றாவது வகைச் செய்தி, பல்வேறு படிப்பு வகைகளிலும் சாதாரணமாகக் குழந்தைகள் அடைகின்ற முன்னேற்றக் குறிப்புகளின் பதிவு ஆகும். அக்குறிப்புப் பதிவுகள் படிப்புக் கூறுபாடுகளில் சாதாரணமாக ஏற்படக்கூடிய முன்னேற்ற வேகத்தையும் கற்பிப்பதில் ஒவ்வொரு படிப்புக் கூறுபாட்டின் மீதும் செலுத்தப்பட வேண்டிய வற்புறுத்தலையும் குறிப்பிடுகின்றன.

இத்தகைய செய்திகளை உபயோகித்துக் கொண்டதன் மூலம், மாணவர்கள் தாங்கள் திறனுள்ள படிப்பாளிகள் ஆவதற்குப் பொதுவாகப் பல

படிப்படியான முறைகளை அல்லது கட்டங்களைக் கடந்து செல்கிறார்கள் என்பது அறியப்பட்டது. இந்த அடிப்படையில் நியூஸீலந்தில் நடத்தப்பட்ட படிப்புத் திட்டத்தைப் பற்றி நடந்த சோதனைகளின் விளைவாகப் படித்தல் முதிர்ச்சி அடைவதற்கு அவசியமான நிலைகளில் நான்கு, பயன்படும் எழுத்தறிவை அடைவதைப் பற்றியவை. எல்லாப் பண்பாடுகளுக்கும் மொழிகளுக்கும் பொருந்துகின்ற முறையில் அவை இந்த அறிக்கையில் வரையறுக்கப்படுகின்றன. முதல் நிலை, படித்தற்கு ஆயத்தப்படுத்துதல், இரண்டாம் நிலை மிகவும் எளிமையான பகுதிகளைப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளல், மூன்றும் நிலை அடிப்படையான படிக்கும் எண்ணப்போக்குகளையும், திறன்களையும் அடைவதில் வேகமான முன்னேற்றத்தை ஏற்படுத்துதல்; நான்காம் நிலை, இன்னும் முதிர்ந்த படிப்பின் ஆர்வங்களைப் பெறுதல்.

ஒவ்வொரு நிலையிலும் அவசியமாகிற படிப்புச்செயல்கள், கற்பிப்பு முறைகள் ஆகியவற்றின் இயல்பையும் அளவையும், இப்போது கவனிக்கலாம். இங்குக் கூறப்படுகின்ற யோசனைகள், உலகில் பல்வேறு பாகங்களில் சோதித்தறிந்த அனுபவங்கள், ஆராய்ச்சி முடிவுகள் ஆகியவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டவையாகும். இந்த யோசனைகள் அடங்கிய மூலப்பிரதி எல்லாக் கண்டங்களையும் சேர்ந்த பல நாடுகளில் வாழ்கின்ற சுமார் ஐம்பது படிப்புக்கலை வல்லுநர்களிடமிருந்து கிடைத்த யோசனைகள் ஆக்க விமரிசனங்கள் ஆகியவற்றை ஒட்டி மாற்றியமைக்கப்பட்டது. இருந்தபோதிலும், இந்த யோசனைகள் ஒரு வட்டாரத்தில் குறிப்பிட்ட தேவைக்கேற்பக் கவனிக்கப்பட்டு மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளபடவேண்டும். பத்தாவது அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்டது போன்று, கையெழுத்து எழுதக் கற்பித்தல் படிக்கக் கற்பிப்பதோடு நெருக்கமாக இணைக்கப்படவேண்டும்.

முதல் நிலை : படித்தற்கு ஆயத்தப்படுத்துதல்

குழந்தைகள் நேரடியாக அனுபவங்களைப் பெறுகின்ற காலமும், அவர்கள் ஆர்வத்தோடு, கூடியவரை எளிதாகப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள அவர்கள் ஆயத்தமாகும் பயிற்சியைப் பெறுகின்ற காலமும், படிப்பதில முறையான பயிற்சி அடையும் வரையில், அதாவது பள்ளிக்குச் செல்லத் தொடங்குதற்கு முன்னுள்ள பருவம், இந்த நிலையாகும். எனவே பள்ளியும் வீடும் தேவையான பயிற்சியையும் அனுபவங்களையும் அளிக்கின்றன என்பது வெளிப்படை. எனினும் இங்கே, விவாதிக்கப்பட்டதுபோன்று, முதல்நிலையானது குழந்தை பள்ளிக்குச் செல்லத் தொடங்கியது முதல், உண்மையாகவே படிக்கக் கற்பதற்கு ஆயத்தமாகின்ற காலம்வரை நீடிக்கின்றது.

படிக்க ஆயத்தப்படுத்தல் தேவைதான் என்பதற்குரிய சான்றுகள்

குழந்தைகள் பள்ளியில் சேரும்போது அவர்களுடைய முதிர்ச்சியும் திறன்களும் வெவ்வேறுகக் காணப்படுகின்றன என்பது மீண்டும் மீண்டும் காட்டப்பட்டது. எடுத்துக் காட்டாக 5 ஆம் பகுதியில் முன்பு குறிப்பிட்டது போல் பிரேஸிலில் டாக்டர் லாரென்கோ ஃபில்கோவால் செய்யப்பட்ட பரிசோதனைகளின் முடிவுகள், படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதல் சம்பந்தமான அநேக உள்ளத் திறமைகளில் பள்ளியில் சேர்கின்றவர்கள் பெரிதும் வேறுபடுகிறார்கள் என்பதற்குத் தெளிவான சான்றுகளை அளிக்கின்றன.

மற்ற உதாரணங்களும் இதைப்போன்றே இக்கருத்துக்களைத் தெளிவுபடுத்துகின்றன. வெர்னன் என்பவர் பள்ளியில் சேர்ந்த $4\frac{1}{2}$ வயதிலிருந்து $5\frac{1}{2}$ வயதுவரை வெவ்வேறு வயது உள்ள 200 குழந்தைகளின் சொல்தொகுதியை அவர்களுடைய உரையாடலை ஆதாரமாகக் கொண்டு ஆராய்ந்தார். பெரும்

பாலான குறிப்புப் பதிவுகள் 50 சொற்களிலிருந்து 200 சொற்கள் வரை வேறுபட்டன. சராசரிச் சொற்கள் 140 ஆகும். மிகவும் மந்தமான தொரு குழந்தையின் சொற்கள் 30 ஆகவும், சிறந்ததொரு குழந்தையின் சொற்கள் 500 ஆகவும் இருந்தன. குழந்தைகளின் உள்ளம், உடல், சமூக அறிவு, உணர்ச்சி ஆகிய மற்றவற்றின் அபிவிருத்தியிலும் கடந்த முப்பது ஆண்டுக ளாகச் செய்த ஆராய்ச்சி நம்பகமான சான்றுகளை அளித்திருக்கிறது. பெரும் பாலான வேறுபாடுகள் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் அடையும் முன்னேற் றத்தின் வேறுபாடுகளோடு நெருங்கிய ஒற்றுமை உடையவையாக உள்ளன.

குழந்தைகள் பள்ளிக்குச் செல்வதற்கு முன்னர், வீடுகளோ அன்றி வட்டாரங்களோ அவசியமான ஆர்வங்களையும் அறிவையும் திறன்களையும் எப்போதும் அபிவிருத்தி செய்வதில்லை. படித்தலே தெரியாத வீடுகளில் வளர்க்கப்பட்ட நவாஹோ இந்தியக் குழந்தைகள், படிப்பதற்குத் தேவை யான ஆயத்தமின்றியே பள்ளிக்கு வருகிறார்கள் என்பதை பியாட்டி என்பவர் கண்டு பிடித்தார். மொழிகளை வரிவடிவ அடையாளங்களின் மூலமாகக் குறிப்பிட முடியும் என்பதைக் கூட அவர்கள் அறியவில்லை. படிப்பற்ற அவர்கள் பெற்றோர்களும் அவர்களுக்குப் படித்துக் காட்டாததால், புத்த கங்கள் செய்திகளுக்கும் சுவையான கதைகளுக்கும் இருப்பிடங்கள் என்பதை யும் அவர்கள் அறியவில்லை. விலைப்பட்டியல், அடையாளங்கள், செய்தித் தாள்கள், மற்றும் பொது விளம்பரங்கள், ஆகியவை இடம்பெற்றுள்ள சூழ் நிலைகளில் அவர்கள் வாழவில்லையாதலால், அச்சடித்த பகுதிகளோடு அவர் களுக்குப் பழக்கமே ஏற்படவில்லை. எனவே, அச்சடித்த அடையாளங்கள் பெரிதும் வழக்கில் உள்ள பகுதியில் வாழும் குழந்தைகளிடம் சாதாரண மாகக் காணக்கூடிய, "அது என்ன சொல்கிறது ?" என்று கேள்வி கேட்டுக் கொள்ளும் நிலையைக்கூட அவர்கள் அடையவில்லை.

அத்தகைய கண்டுபிடிப்புக்கள், பள்ளியில் சேரும்போது குழந்தைகள் தயாராக உள்ளனவா என்பதைக் கவனமாக ஆராய்வதுடன், தேவையானால் அனைவரையும் அப்படி ஆயத்தம் செய்ய முன்பள்ளிப் பருவம் ஒன்றை ஏற்படுத்துவது விரும்பத்தக்கது என்று வலியுறுத்துகின்றன. உதாரணமாகக் கல்வி ஆராய்ச்சிக்காக உள்ள ஆஸ்திரேலிய யோசனைக் குழுவினர் கூறுவதைக் கவனிக்கவும். குழந்தைகள் பள்ளிக்கு வரும்போது, அவர்கள் படிப்பதில் தவறிவிடாமல் இருப்பதை உறுதி செய்வதற்குப் பெரும்பாலான மாண வர்கள் உளவியல்முறைப் படியும், அனுபவரீதியிலும் படிப்பதற்கு ஆயத்த மாகும்வரை படிக்கக் கற்பிப்பதைத் தள்ளி வைக்கவேண்டும் என்றும், அவர் களைப் படிப்பதற்குக் கட்டாயப்படுத்தக்கூடாது என்றும் ஒரு கருத்து உலவி வருகின்றது.

ஷோனல் என்பாரின் முடிவுகள் இன்னும் அழுத்தமானவை. பெரும் பாலான குழந்தைகள் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் ஆவலோடு பள்ளியில் சேர்கிறார்கள். ஆனால் ஆரம்பத்தில் உண்டாகும் தோல்வியாலும், ஊக்கப் படுத்தப் படாமையாலும் அவர்களில் மிகப் பெரும்பாலார் இந்த ஆரம்ப உற்சாகத்தை இழந்து விடுகிறார்கள். இதற்குக் காரணம் என்ன ? படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதற்குச் சரியான ஆயத்தப் பின்னணியின் முறையையும் அளவையும் உண்டு பண்ணுதலில் போதிய கவனம் செலுத்தப்படாமையே இதற்குக் காரணமாகும். உண்மைகள் வெளியாகும் போது, படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் ஆயத்தப்பருவத்தின் அவசியத்தைப் பற்றி எவரும் ஐயுறுதல் என்பது முடியாததாகும் என்று அவர் மேலும் கூறுகிறார். பெரும் பாலும் படிக்கக் கற்பித்தலைப் பற்றிச் சமீப ஆண்டுகளில் வெளியிடப்பட்ட

ஒவ்வொரு நூலும் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதற்குத் தேவையாக உள்ள போதுமான ஆயத்தத்தின் முக்கியத்துவத்தை வலியுறுத்துகிறது.

படிப்பதற்குரிய ஆயத்தத்தைப் பாதிக்கும் உண்மைகள்

மேலே கூறப்பட்ட விவாதம், பற்பல முக்கியமான வினாக்களை எழுப்புகிறது. முதலாவது வினா படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதற்குரிய ஆயத்தத்தை உண்டுபண்ணும் மிக முக்கியமான உண்மைகள் யாவை என்பதே. கல்வி ஆராய்ச்சிக்காக உள்ள ஸ்காட்லாந்து யோசனைக் குழுவினரால் இந்தக் கேள்விக்கு மிகவும் சுருங்கிய ஆனால் தெளிவான விடை கொடுக்கப்பட்டிருக்கிறது. குழந்தை பிறக்கும்போது, படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதற்கு ஏற்ற ஆயத்தத்தோடு பிறக்கவில்லை என்பது தெளிவு. இந்தக் காரியத்தை அக்குழந்தை தொடங்குவதற்கு முன்னர், சொற்களின் சிக்கலான அமைப்புக்களில் இருக்கும் சிறு சிறு வேறுபாடுகளை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கு அக் குழந்தை போதுமான பார்வை நுண்ணுணர்வைப் பெற்றிருக்கவேண்டும். ஒரு சிக்கலான ஓசையினின்றும் பிறிதொன்றை வேறுபடுத்திக் கேட்பதற்குரிய போதுமான செவி நுண்ணுணர்வைப் பெற்றிருக்க வேண்டும். குழந்தை தான் பார்க்கும் சொற்கள் கேட்கும் சொற்கள் ஆகியவற்றின் பொருள் பொதிந்த அமைப்பினை அறிவதற்கு முன்னர், அவன் பார்வையிலும் கேள்வியிலும் பக்குவ உணர்வைப் பெற்றிருக்க வேண்டும். ஆரம்பநிலையில், படித்தல் என்பது சாதாரணமாகப் பார்வைக்குப் புலப்படும் ஒரு வார்த்தையின் வடிவத்தை நன்றாகத் தெரிந்து அதனுடைய பொருளோடு பேச்சின் மூலம் பொருத்துவதே யாதலால் படிக்கின்ற கலையைக் கொள்ளவேண்டிய குழந்தை, பேசுவதில் சிறிதளவு திறமை பெற்றிருக்கவேண்டும். நீண்ட கால மழலைப் பேச்சினாலோ அல்லது நரம்புக்குறைபாடு, சதைக் குறைபாடு ஆகியவற்றினாலோ உண்டான, குற்றம் நிறைந்த பேச்சு, படிக்கும் திறமைக்குக் குந்தகம் செய்கிறது. நுண்ணறிவு வளர்ச்சியானது படித்தற்குரிய ஆயத்தத்தோடு நெருங்கிய தொடர்புடையதாகும். நுண்ணறிவில் மிகவும் அதிகமான குறைபாடுடைய குழந்தைகள் திறமையாகப் படிக்க இயலாதவர்கள் ஆகிறார்கள். சாதாரணமாகக் குழந்தை முதிர்ச்சி அடைந்து வரும்போது தன்னுடைய உலக அனுபவத்தை வளர்த்துக் கொள்வதோடு, தன் சொல்தொகுதியையும் பேச்சில் கருத்தை வெளிப்படுத்தும் திறன்களையும் பெருக்கிக் கொள்ளுகின்ற நிலையான உணர்வு வளர்ச்சியும் படிப்பதற்குரிய ஆயத்தத்தோடு நெருங்கிய உறவுடையதாகும். குழந்தை படித்தற்குத் தயாராவதற்கு முன்னர், அவன் தொடர்ந்து விரும்பும் ஆற்றலைப் பெற்றிருக்கவேண்டும். பல்வேறு திறன்களும் இணைந்த ஆளுமையைப் பெறத்தவறிவிட்டால், அந்தத் தொடர்ச்சியால் விருப்பம் தடைபடலாம்.

படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதின் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு கொண்டுள்ள இருபதுக்கு மேற்பட்ட முக்கியமான உண்மைகளைக் கொண்ட பட்டியல், 167ஆம் பக்கத்தில், ''படிப்பு ஆயத்தச் சோதனை அட்டையில்'' காணப்படுகிறது. ஒன்றற்கொன்று உறவுடைய ஆய்வுகளில் கிடைத்த முடிவுகள், பள்ளியில் சேர்கின்றவர்கள், அவர்கள் சோதிக்கப்பட்ட இடங்களில் எல்லாம், ஒவ்வொருவரும் ஒவ்வொரு சோதனை முடிவிலும் பெரிதும் வேறுபடுகின்றனர் என்பதைக் காட்டுகின்றன. மற்ற ஆய்வுகள், குறைபாடுகளைச் சரிப்படுத்துவதற்கு அல்லது நீக்குவதற்குக் கணிசமான முயற்சியோடுதான் படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் முன்னேற்றத்தை வளர்க்கலாம் என்பதைக் காட்டுகின்றன.

தேவைப்படும் வளர்ச்சியின் அளவு

வேறெந்த உண்மையையும் விடப் படிப்பு தொடங்குவதற்கு முன்னர் இருக்க வேண்டிய மனவயதைப்பற்றி மிகவும் விரிவாக ஆராய்ச்சி நடத்தப் பட்டது. பெறப்பட்ட முடிவுகளைக் கீழ்க்கண்டவாறு தொகுத்துச் சுருக்கிக்கூறலாம். (அ) மற்றக்கூறுபாடுகளைப் பொறுத்தவரையில் படிப்ப தற்கு மாணவர்கள் நன்கு ஆயத்தப்படுத்தப்பட்டிருந்தால் மனவயது 6½ ஆண்டுகளானவர்கள் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் பொதுவாக விரை வான முன்னேற்றம் ஏற்படுகின்றது. (ஆ) மற்ற ஆயத்த உண்மைகளில் சாதாரணமாக மாணவர்கள் முன்னேறியிருந்தால் 6 ஆண்டு மனவயதில் பொதுவாகத் திருப்திகரமான முற்னேற்றம் ஏற்படுகின்றது. (இ) படிக்கும் பகுதிகள் மிக எளிமையானவையாகவும் ஆர்வமூட்டக்கூடிய பழக்கப்பட்ட அனுபவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டவையாகவும் இருந்து, கற்றுக் கொள்பவர் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு மாறியமையும் முறைகளையும் மேற் கொண்டால் 6 ஆண்டு வயதுக்கும் குறைந்த பல குழந்தைகள் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ள முடியும். ஸ்காத்லந்தில் செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளும், வேறுபல நாடுகளின் அனுபவங்களும், கற்பிப்பு முறையைக் குழந்தை களின் முதிர்ச்சிக் கேற்றவாறு மாற்றி அமைத்தால், சாதாரண வளர்ச்சி யுடைய குழந்தைகளும், 5 வயதில் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள முடியும் என்பதைக் காட்டின. (வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்வது மனவயது ஆறுக்குக் குறைவான குழந்தைகளுக்குக் கற்பிப்பதில் மிக முக்கியமான நோக்கமா இல்லையா என்பது கவனமாக ஆராய வேண்டிய கருத்தாகும்).

மற்ற முக்கியமான வளர்ச்சிக் கூறுபாடுகளில் குழந்தை மிக அதிக மாகக் குறைவுபட்டாலோ அல்லது அவை இல்லாமல் குறைவுபாடுற்று விளங்கினாலோ எந்த மனவயதுடைய குழந்தைகளும் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் தோல்வி யடையலாம். அத்தகைய நிலைமையில் படிப்பதற்கு அவர்களைக் கட்டாயப்படுத்துகின்ற முயற்சிகள், பெரும்பாலும் படிப்பதின் மேலும், மற்ற எல்லாப் பள்ளிவேலைகள் மீதும் எதிர்ப்பு மனப்போக்குகளை வளர்த்துவிடும். ஆனால், பொதுவாகத் திறமையுள்ள குழந்தைகள் பள்ளி யில் சேர்வதற்கு வெகு காலத்துக்கு முன்னமேயே, படிக்கக் கற்றுக் கொள்வ தற்கு மேலான முறையில் ஆயத்தமுடையவர்களாக இருக்கிறார்கள். அப்ப டிப் பட்டவர்களுக்குப் படிக்கக் கற்பித்தலை ஒத்திப் போடுவது படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுமாறு கட்டாயப் படுத்துகின்ற பிழைபோன்று மிகப் பெரிய பிழையாகும்.

துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, படிப்பதற்கு வேண்டிய மற்றத் தேவைகளைப் பற்றி நமக்குக் கிடைக்கின்ற சான்றுகள். சமமான உண்மை நிலைகளைக் கொடுப்பதில்லை. ஆனால் உத்தேசமாக, அவை கீழ்க்கண்டவற்றை உள்ள டக்குகின்றன.

ஆரம்பப் படிப்புப் பாடங்களில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள எல்லாச் சொற்களையும், தொடர்புடைய கற்பிப்பு—கற்கும் செயல்களுக்கு அவசிய மான எல்லாச் சொற்களையும் அடக்கிக் கொண்டுள்ள ஒரு 'பேச்சுச் சொல்' தொகுதி.

கருத்துக்களைத் தெளிவாகத் தெரிவிக்கின்ற திறமை; எளிய நிகழ்ச்சி களையும் கதைகளையும் வரிசைக் கிரமமாய்க் கூறும் திறமை; தாம் பார்த்த வற்றை அல்லது கேட்டவற்றை அறிவிக்கும் திறமை.

வினாக்களுக்கு விடை அளிப்பதிலும் ஏற்றவற்றைத் தேர்ந்தெடுப்ப

திலும், எளிய பிரச்சனைகளைத் தீர்ப்பதிலும், ஏற்கெனவே உள்ள அனுபவங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் திறமை.

முக்கியமான உண்மைகளையும், விவரங்களையும் குறித்துக் கொள்ளவும் நினைவில் வைத்துக்கொள்ளவும், போதுமான கவனத்தோடு பார்க்கும் திறமை, கேட்கும் திறமை.

ஒரு சொல்லிலிருந்து மற்றொன்றைப் பிரித்தறியப் போதுமான பிழை இன்மையோடு பார்வை வடிவங்களையும் ஒலிகளையும், அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறமை.

கூட்டமாகச் செய்யும் பணிகளில் தேவையற்ற கட்டுப்பாட்டுணர்ச்சி இன்றி விருப்பத்துடன் பங்கு கொள்ளுதற்குத் தக்கபடி போதுமான சமூக ளைர்ச்சி, உணர்வு வளர்ச்சி.

பள்ளியில் காட்டப்படும் வழிகளைப் பின்பற்றுவதற்கும், கையில் உள்ள வேலையைக் கவனிப்பதற்கும், வகுப்பறைக்குரிய முறைகளுக் கேற்பத் தன்னைப் பக்குவப்படுத்தி அமைத்துக் கொள்ளல்.

ஆரம்பப்படிப்புச் செயல்களில் முழுமனதோடு கூடிய முயற்சி என்று கூறத்தகும் வகையில், போதுமான அளவு படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளுதற்குரிய விருப்பம்.

இத்தகைய சாதனைகளில் ஒவ்வொன்றும் விரும்பத்தக்கதேயாம். எனினும் அனுபவமும், ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் காட்டுவது யாதெனில் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் அடையும் முன்னேற்றம், இவ்வுண்மைகளில் ஏதேனும் ஒன்றில் அடைந்துள்ள குறிப்பிட்ட முன்னேற்ற அளவின் நிலையைப் பொறுத்ததில்லை. ஆனால் அவைகள் எல்லாவற்றிலும் குழந்தை அடைந்துள்ள தேர்ச்சியின் பயனாக உள்ள படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் மொத்தத் திறமையைப் பொறுத்துள்ளது. இதிலிருந்து படிக்கக் கற்கும் திறமையுள்ள குழந்தைகள் மனஆற்றலிலும், மற்றப் ''படிப்பு ஆயத்த உண்மைகளுள்'' ஏதாவது ஒன்றிலும் பெரிதும் வேறுபடலாம் என்பது புலப்படுகிறது.

படிப்பதற்குக் குழந்தைகள் ஆயத்தமாக உள்ளனரா என்பதைத் தீர்மானிக்கும் முறைகள்

அநேக முறைகள் தற்போது பயன்படுத்தப்படுகின்றன. பள்ளியில் சேரும்போது அநேக பள்ளிகள், எல்லாக் குழந்தைகளுக்கும் மனத்தேர்வுகள் நடத்துகின்றன. இத் தேர்வுகளில் சிற்சில தேர்வுகள் ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் தரப்படுகின்றன. மற்றவை கூட்டத் தேர்வுகளாக நடத்தப்படுகின்றன. குழுத் தேர்வுகள் தனிக் குழந்தைத் தேர்வுபோல நம்பத்தக்கவை அல்ல என்றாலும், அத்தேர்வுகளை நடத்தக் குறைந்த அளவு நேரமே தேவைப்படுகிறது என்பதோடு அவை தீர்மானங்களை நிர்ணயிப்பதில் பேருதவியாயிருக்கும் முடிவுகளைக் கொடுப்பதில் மிகவும் துணை செய்கின்றன. புள்ளி விவர ஆய்வுகள், படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் அடையும் மனத்தேர்வுகளின் முடிவுகளுக்கும் முன்னேற்றத்திற்கும் இடையில் உடன்பாடான உறவு ஏறத்தாழ 65 வரை இருக்கிறது என்று காட்டுகின்றன. இது மிகவும் அதிகமான உறவு என்றாலும், படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் அடையும் முன்னேற்றத்தில் மனவல்லமை தவிர வேறு உண்மைகளும் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன என்பதையும் அது குறிக்கிறது.

இரண்டாவது முறை படிப்பு ஆயத்தச் சோதனைகள் என்று கூறப்படுவனவற்றை உபயோகிக்கும் முறையாகும். படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில்

அடையும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கும் பல வளர்ச்சிக் கூறுபாடு களில் ஒவ்வொன்றிலும் பெற்ற தேர்ச்சியை அளந்து காண்பது இவற்றின் குறிக்கோளாகும். உதாரணமாக 11ஆம் படம் மெட்ரோபாலிட்டன் ஆயத் தச் சோதனைகளால் அளவிடப்பட்ட ஆயத்த உண்மைகளை வரிசையாகத் தருவதோடு, கையாளப்பட்ட சோதனை வகைகளின் மாதிரிகளையும் கொண் டுள்ளது. அத்தகைய சோதனைகளின் முடிவுகள் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளலில் அடையும் முன்னேற்றத்தோடு மனச் சோதனை முடிவுகள் கொண்டிருக்கும் உறவினைப்போன்று, மிகுந்த உறவுடையனவாய் இருக்கின்றன.

மூன்றாவது முறை கீழ்க்காணும் படிகளில் ஒன்று அல்லது பலவற்றை உபயோகித்துக் கொள்கிறது. குழந்தைகள் விளையாடும்போது அவர்களின் குணநலன்களையும் நடத்தைகளையும் கவனித்தல், பல்வேறு கற்கும் செயல் களில் அவர்கள் இயங்குவதை வகுப்பு நேரங்களில் கவனித்தல், அவர் களுடைய ஆர்வங்கள், மொழித் திறமை ஆகியவற்ரேடு, அவர்களுடைய உள்ள வளர்ச்சி, உடல் வளர்ச்சி, உணர்வு வளர்ச்சி ஆகியவற்றின் பொது நிலைமைகளைப்பற்றிய அறிக்கைகளை முந்தைய ஆசிரியர்கள் யாரேனும் இருந் தால் அவர்களிடமிருந்தும் பெற்ரோர்கள் முதலியோரிடமிருந்தும் பெறுதல் இவ்வாறு கிடைக்கின்ற செய்தி, ஒவ்வொரு குழந்தைக்காகவும் உள்ள தனித் தனித் தாளில் அவ்வப்போது குறிக்கப்படுகிறது. அடுத்த பக்கத்தில் காணப் படுகின்ற ஒரு முறையான தாள், ஷோனல் என்பவர் கூறியதை ஒட்டித் தயாரிக்கப் பட்டதாகும்.

மாணவர்களுடைய தேர்ச்சிகளையும் தேவைகளையும் ஆராய்ச்சி செய்வ தில்லை, இத்தகைய படிப்புக்கு ஆயத்த விவரக்குறிப்பு அநேக ஆசிரியர் களுக்குத் துணை செய்கிறது. ஒரு குறிப்பிட்ட நேரத்தில், சில செய்திகள் மீது மட்டும் ஆசிரியர் தனியாகக் கவனம் செலுத்தினுல், சிறந்த முடிவுகள் கிடைக்கின்றன. ஒரு வாரம் அல்லது இரண்டு வாரங்களில் கிடைக்கும் கண்டுபிடிப்புகளை முடிந்தால் ஒரு நுண்ணறிவுச் சோதனை அல்லது படிப்பு ஆயத்தச் சோதனைமூலம் சிறப்பாக நிறைவு படுத்திக் கொள்ளலாம்.

அநேக ஆசிரியர்கள், மாணவர்கள் பள்ளியில் சேரும் காலத்திலிருந்து மாணவர்களின் உடனடி ஆர்வங்களையும் அனுபவங்களையும், அடிப்படை யாகக் கொண்ட எளிமையான படிப்புச் செயல்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளு கிருர்கள். பின்னொரு பகுதியில், இதற்குக் கையாளப்படுகின்ற வழி முறை கள் விவாதிக்கப்படும். மாணவர்கள் அத்தகைய செயல்களில் ஈடுபடும் போது, ஆசிரியர் அவர்கள் இயங்குவதை ஆய்கிருர்கள். சிலர் ஆர்வத் தோடு படிப்புச் செயல்களில் கலந்து கொண்டு வேகமாக முன்னேறுகிருர் கள்; மற்றவர்கள் அவ்வளவு ஆர்வம் காட்டுவதில்லை. மிகக் குறைந்த முன் னேற்றத்தையே அடைகின்றனர். இத்தகைய கண்டுபிடிப்புக்கள், படிப்பதில் தினந்தோறும் பயிற்சி கொடுப்பதற்கு வெவ்வேறு மாணவர்கள் எவ்வளவு ஆயத்தமாக உள்ளனர் என்பதைத் தீர்மானிப்பதில் உதவியாக உள்ளன.

உத்தேசிக்கப்பட்ட செயல்முறைத் திட்டம்

இது வரை கொடுக்கப்பட்ட கருத்துக்களின் அடிப்படையில், மாணவர் கள் பள்ளியில் சேரும்போது ஆசிரியர் எத்தகைய திட்டத்தைக் கையாள வேண்டும்? ஆசிரியர் கையாளும் திட்டம், வட்டாரம் எதிர்பார்ப்பவை, குழந்தைகள் பள்ளியில் சேரும் வயது, அவர்களுடைய முதிர்ச்சியின் அளவு, பயன்படுத்தக் கிடைக்கக் கூடிய சோதனைக் கருவிகள், கற்பிப்புக் கருவிகள், ஆகியவற்றைப் பொறுத்து வெவ்வேறு முறையில் அமையவேண்டும் என்ற

படிப்பு ஆயத்த விவரக் குறிப்பு

குழந்தையின் பெயர்..
பிறந்த தேதி..
ஏவையேனும் தேர்வுகள் நடத்தப்பட்டிருந்தால், அவற்றின் முடிவுகள்..............................
மனவயது.................. நுண்ணறிவு ஈவு.............
படிப்பு ஆயத்தமதிப்பெண்...

குழந்தையினுடைய வளர்ச்சியின் மதிப்பீட்டு அளவுகள்...1,2,3,4,5*

பொதுவான மனத்திறமை....................................
முந்தைய அனுபவப் பின்னணி..............................
பேச்சுச் சொல்தொகுதியின் அளவு............................
பிழையற்ற உச்சரிப்பும், அதோடு உறவுடைய பிழையற்ற பேச்சுப் பழக்கமும்..
மற்றவர்களுக்குத் தெளிவாக விளக்குகின்ற திறமை......
நுணுக்கங்களைக் காணுகின்ற பழக்கமும், கேட்கின்ற அல்லது பார்க்கின்ற பொருள்களோடு தொடர்பு கொள்ளுதலும் ....
ஒருமைப்பாடுகளையும், வேறுபாடுகளையும் அறிந்து புரிந்து கொள்ளுகின்ற திறமை....................................
உறவுகளை உணருகின்ற திறமை..............................
நிகழ்ச்சிக் கோவைகளை அல்லது மற்றச் செய்திக் கோவைகளை உள்ளத்தில் இருத்திக்கொள்ளும் திறமை...........
தெளிவாகவும், கோவையாகவும் சிந்திக்கும் திறமை.......
சிறந்தவற்றைத் தேர்ந்தெடுக்கும் திறமையும், சிறந்த தீர்மானங்களைக் காணும் திறமையும்...........................
நல்ல உடல் நிலை...
நன்கு ஊட்டம் கொடுக்கப்பட்ட உடம்பு.....................
மிகையான சோர்விலிருந்து விடுபட்டிருத்தல்..............
பார்வைத் திறமையும், பிரித்தறியும் திறனும்...............
உணர்வுச் சமநிலை...
தன்னம்பிக்கை உணர்வும், சமூகத்தோடு ஒத்துப் போதலும்..
குறிப்பிட்ட படிக்கும் செயல்களில் ஈடுபடும் திறமை.......
விதிமுறைகளைப் பின்பற்றும் திறமை.........................
ஒரு குழுவில் திறமையாக இயங்கும் திறமை.................
படங்களிலும், அச்சிடப்பட்ட அல்லது எழுதப்பட்ட அடையாளக்குறிகளின் பொருளிலும் உள்ள ஆர்வம்....
படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் விருப்பம்.......................

---

*1. சராசரி நிலைக்கும் மிகவும் கீழ் 2. சராசரிக்குக் கீழ் 3. சராசரி 4. சராசரிக்கு மேலே 5. சராசரிக்கு மிகவும் மேலே.

உண்மை இப்போது ஏற்றுக் கொள்ளப்படுகிறது. மாணவர்கள் பள்ளியில் சேர்வதிலிருந்தே படிக்கக் கற்பிக்கப்பட வேண்டும் என்று பெற்றோர் எதிர் பார்க்கும் இடங்களிலும் கற்பிப்பதற்குரிய வசதிகள், கருவிகள், குறைவாக உள்ள இடங்களிலும் கீழ்க்காணும் யோசனைகள் ஏற்றவையாகும்.

தொடக்கத்திலிருந்து, படிக்கின்ற வகுப்புகளுக்கு ஒரு குறிப்பிட்ட அளவு நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும்.

ஒரு வார காலம் அல்லது இரண்டு வாரக்காலத்தில், அல்லது தேவை யானால் இன்னும் அதிக நேரத்தில், படிப்பதற்கு மாணவர்களுடைய விருப் பத்தையும், தேவைகளையும், படிப்பதற்கு அவர்கள் எவ்வளவு ஆயத்தமாக உள்ளனர் என்பதையும் ஆராய இந்தப் படிப்பு நேரம் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும்.

இந்த நோக்கத்தோடு மாணவர்களுடைய அனுபவ அளவு, தாங்க ளாகவே கருத்துக்களை வெளிப்படுத்துவதற்குரிய திறமை, மற்றும் அவர் களுடைய சிந்தனையின் தரம் எல்லை, ஆகியவற்றை அளவிடுவதற்கு ஒரு வழி யாகக் குழந்தைகளுக்கு உண்மையான ஆர்வத்தை அளிக்கும் படங்கள் மாணவர்க்கு ஆர்வத்தையும், கவர்ச்சியையும் அளிக்கின்றனவா என்பதை யும், அவர்கள் தாம் பார்க்கும் படங்களை விளங்கிக் கொள்ளும் திறமையைப் பெற்றிருக்கிறார்களா என்பதையும் அறிவதற்குப் பல படங்களையும் அவர் கட்குக் காட்டி அவற்றைப் பற்றி விவாதிக்க வேண்டும். இத்தகைய செயல் கள் நடைபெறும் போதே, ஆசிரியர், மாணவர்கள் சொல்லுகின்ற சொற் களையும் சிறு அறிக்கைகளையும் கரும்பலகையில் எழுதவேண்டும். பிறகு சாதாரணப் படிப்புச் செயல்களில் அவற்றை உபயோகிக்கவேண்டும். இப்படிப்புச் செயலில் மாணவர்கள் காட்டும் ஆவலும் திறமையும் அவர்கள் படிப்பதற்கு ஆயத்தமாக உள்ளனரா என்பதை வெளிப்படுத்திவிடும்.

மேலே விளக்கப்பட்ட செயல்கள் நிகழும்போதே, ஆசிரியர் குழந்தை கள் விளையாடும் போது, அவர்களின் நடத்தைகளைக் கவனிக்க வேண்டும். வெவ்வேறு வகுப்புச் செயல்களில் அவர்கள் எப்படி நடந்துகொள்ளுகின் றனர் என்பதையும் நோக்கவேண்டும். மாணவர்களின் ஆர்வங்கள், திறமை கள், தேர்ச்சி ஆகியவைகளைப்பற்றி அவர்களின் பெற்றோர்களோடு விவா திக்க வேண்டும். மனச்சோதனை அல்லது படிப்பு ஆயத்தச் சோதனைகள் கிடைத்தால் அவைகளைக் கொடுக்கவேண்டும். ஆசிரியர் மாணவர்களோடு கொள்ளும் தொடர்பு அதிகமாக ஆகப் படிப்பு ஆயத்த விவரக் குறிப்பில் வரிசைப்படுத்திக் கூறப்பட்ட பல்வேறு கூறுபாடுகளில் ஒவ்வொரு மாணவ னும் அடைந்த திறமை அல்லது தேர்ச்சியைப்பற்றிய தமது முடிவை அவர் குறிக்கவேண்டும்.

சிறந்த தேர்ச்சியையும் முதிர்ச்சியையும் காட்டுகின்றவர்களுக்கும், சாதாரணப் படிப்புச் செயல்களில் பங்கு கொண்டு பயன் அடைபவர்களுக் கும் இரண்டாவது நிலையான படிக்கக் கற்றல் என்பதில் விதிக்கப்போகும் யோசனைகளுக்கு இணங்கப் படிப்பதில் நாள் தோறும் போதனை அளிக்க வேண்டும்.

குறைந்த முன்னேற்றம் உடையவரும், சாதாரணப் படிப்புச் செயல் களில் திறமையாகப் பங்கு கொள்ளாதவரும் ஆகிய குழந்தைகள், படிக்கப் போகின்ற காலத்தில் திறமையாய்ப் படிக்கத் தம்மை இன்னும் மிகுதியாக ஆயத்தப்படுத்திக் கொள்வதற்கு வெவ்வேறு பள்ளிச் செயல்களிலும், பயிற் சியும் அனுபவமும் கொடுக்கப்பட வேண்டும். படிக்கக் கற்பிப்பதைத் தள்ளிப்போட முடியாத நிலையில் நெருக்கடி காரணமாக வட்டாரம் அவர்

களை எதிர் பார்த்து இருக்குமானால், இரண்டாவது நிலைக்காகக் கூறப்படும் மிகவும் எளிமையான படிப்புச் செயல்கள் தினமும் இக்குழுவினருக்குக் கொடுக்கப்படலாம். என்றாலும், மிகவும் முதிர்ச்சி அடைந்த மாணவர்கள் போன்று வேகமாகப் படிக்கச் சொல்ல அவர்களைக் கட்டாயப்படுத்த எத் தகைய முயற்சியும் செய்யக்கூடாது. படிப்பதற்கு இன்னும் மிகுதியாக ஆயத் தமாக இருக்கச் செய்ய நாள்தோறும் அதிக நேரம் அதற்காக ஒதுக்கப்பட வேண்டும்.

படிப்பதற்கு ஆயத்தப்படுத்தும் பயிற்சி வகை

பல்வேறு பள்ளிகளிலும் ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் உள்ள கற்கும் செயல் களின் நோக்கங்கள் மாணவர்களின் தேவைகளுக்கு ஏற்ப வேறுபடும். சில இடங்களில் மாணவர்களின் சுற்றுப்புறத்தில் நிகழும் எல்லாவற்றையும் அவர்கள் தெரிந்து கொள்வதே முதன்மைத் தேவையாகக் காணப்படுகிறது. மற்றும் சில இடங்களில் மாணவர்கள் தம் சொல் தொகுதியை வளர்த்துக் கொள்வதும், தம் கருத்தைத் தெளிவாக எடுத்துக் கூறும் திறமையை வளர்த் துக் கொள்வதுமே முதன்மைத் தேவையாக உள்ளது. இன்னும் சில இடங் களில் எளிய பிரச்சனைகளைத் தீர்த்துக் கொள்ள ஈடுபடுவது, பார்த்த அல்லது கேள்விப்பட்ட பல்வேறு பொருள்களைச் சரியாகச் சீர்தூக்கிப் புரிந்தறிவது, எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சிடப்பட்ட அடையாளங்களின் கருத்திலும், படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதிலும் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவது, ஆகியவற்றில் திறமையை வளர்ப்பது, முதன்மைத் தேவையாக இருக்கலாம். ஒரு சிறந்த ஆசிரியர் தொடர்ச்சியாகத் தம்முடைய மாணவர்களின் தேவைகளை ஆராய்ந்து,'குறைபாடுகளைப் போக்கித் தேவையான வளர்ச்சியை ஊக்கு விப்பதில் பேருதவி செய்யக்கூடிய படிப்புச் செயல்களை உண்டாக்குகிறார். கீழ்க்காணும் செயல்வகைகள், பல இடங்களில் உபயோகிக்கப் படுகின்றன.

அண்மையில் நிகழ்ந்த ஆர்வமூட்டும் நிகழ்ச்சிகளை அல்லது அந்த நாளுக்குரிய திட்டத்தை விவாதிப்பதற்கு ஒவ்வொரு நாளும் உரையாடல் நேரம் ஒதுக்கப்படுவது. சற்றுத் தயங்கும் மாணவர்கள் இவ்விவாதத்தில் பங்குகொள்ள ஊக்கப்படவேண்டும். பேச்சுத்திறமை குறைந்தவர்கள் தம் கருத்துக்களை வெளிப்படுத்தத் திறமையாக உதவப்படவேண்டும்.

மாணவர்கள் தம்முடைய இல்லத்திலிருந்து ஆர்வமூட்டுகின்ற பொருள் களைக் கொணர்ந்து வகுப்பில் காட்டித் தம்முடைய வகுப்புத் தோழர்களுக்கு அவற்றை விளக்குதற்குக் ''காட்டல்-கலத்தல்'' நேரப்பகுதி ஒன்று ஒதுக்கப் படவேண்டும்.

அனுபவத்தை வளர்த்துக் கொள்ளவும், தவறான கருத்துக்களைத் திருத்திக் கொள்ளவும் உள்ளேயும் வெளியேயும் உள்ள படங்களைப் பார்த்தல் அல்லது பொருள்களையும் செயல்களையும் கவனித்தல். இத்தகைய செயல் களைத்தொடர்ந்து தீவிரமான விவாதங்கள் நிகழவேண்டும். அவ்விவாதங்கள் முக்கியமான கருத்துக்களில் கவனத்தைத் குவிக்கவும், வேற்றுமைகளைக் காணவும், உறவுகளை உணரவும், எளிய பிரச்சனைகளைத் தீர்க்கவும், மாணவர் களுக்கு உதவி புரியக்கூடியவை ஆகும்.

மாணவர்கள் வாழுகின்ற சமூக உலகையும், இயற்கை உலகையும் பொறுத்து அவர்களுடைய அனுபவத்தை வளர்த்துக் கொள்ளவும், தாம் பார்ப்பவை கேட்பவை யாவற்றிலும் ஆர்வத்தையும், ஆராயும் எண்ணப் போக்கையும் தூண்டவும், ஒவ்வொரு நாளும் உள்ள பெரும்பான்மையான நேரப்பகுதிகளில் கிடைக்கும் வாய்ப்புக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல்.

கவனத்தோடு கேட்கவும் நுட்பமாகக் காணவும் சிறந்த முறையில் உடலின் உறுப்புக்களை ஒற்றுமையாக இயங்கச் செய்யவும் வாய்ப்புக்கள் உண்டாக்கித்தரும் விளையாட்டுக்களிலும் ஒழுங்கான இலயத்தோடு கூடிய செயல்களிலும் கலந்து கொள்ளுதல்.

கண்ணும்கையும் ஒத்துழைப்பதை வளர்க்க உருவங்களை அமைத்தல், கத்தரிக் கோலைப்பயன்படுத்துதல், வர்ணம் தீட்டல், கரும்பலகை மீதுள்ள உருவங்கள் மேல் வரைதல் அல்லது மணல் பெட்டிகளின் மீது வரையப்பட்ட உருவங்கள் மீது வரைதல்.

உணர்ச்சி இறுக்கங்களைக் குறைப்பதற்கும், சுமுகமான உறவு நிலையை நிறுவுவதற்கும் ஒன்று சேர்ந்து திட்டமிடலும், வேலை செய்தலும்.

படிப்பதில் அன்றாடப் பயிற்சிக்கு மாணவர்கள் எப்போது தயாராக இருக்கிறார்கள் என்பதைக் கண்டு பிடிப்பதில் ஆசிரியருக்கு உதவி செய்யவும் படிக்கக் கற்பதில் மாணவர்க்கு உள்ள ஆர்வத்தை அதிகப்படுத்தவும், எழுதப் பட்ட அடையாளங்கள் பொருளைத் தருகின்றன என்பதை அவர்கட்குக் காட்டி உதவி புரிவதற்கும் அவர்களுடைய உடனடியான ஆர்வங்களை அடிப் படையாகக்கொண்டு அமைந்த சாதாரணப் படிப்புச் செயல்களில் அவர் களை ஈடுபடுத்துதல்.

படிப்புச் செயல்களைத் தொடங்குவதற்கு வேண்டிய திறமைகளில் மாணவர்கள் தேர்ச்சி பெற்றுள்ளனர் என்று புலப்படும் வரை, இச்செயல் களைத் தொடர்ந்து பயன்படுத்த வேண்டும். இதற்கு ஆகின்ற நேரம் ஒரு பள்ளியிலுள்ள மாணவர்களுள்ளும் பள்ளிக்குப் பள்ளியும் வேறுபடு கிறது. பெரும்பாலான குழந்தைகளுக்கு இரண்டு அல்லது மூன்று வாரங் களே தேவைப்படுகின்றன; மற்றவர்க்கு இன்னும் கொஞ்சம் நீண்டகாலம் தேவையாகிறது. படிக்கக் கற்பிப்பதில் காலம் தாமதித்தல் நேரத்தை வீணாக்குவதுபோல் ஆரம்பத்தில் தோன்றலாம். ஆனால், அதற்கு மாறாக, படிக்கக் கற்பிப்பதில் பின்னால் ஏற்படும் சிறந்த முன்னேற்றம் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுமுன் பெறுகின்ற ஆயத்தப் பயிற்சிக்காகச் செலவிடப்படும் நேரத்தை ஈடுசெய்து விடுவதோடு பிறகு நேரத்தையும் மிச்சப்படுத்துகிறது என்பதை ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டுகின்றன. குழந்தை படிப்பதற்கு ஆயத்தமாகும் முன்னர், அதனைப் படிக்கும்படி கட்டாயப்படுத்துதல் பொது வாகக் குழப்பத்தையும், தோல்வியையும், படிப்பதில் ஒரு விரோத எண்ணப் போக்கையும் உண்டுபண்ணுகிறது.

இரண்டாம் நிலை: மிகவும் எளிதான வாசகங்களைப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளுதல்

படிக்கக் கற்றலில் மாணவர்கள் கூரிய ஆர்வத்தை அடைந்து, எளிய படிப்புக்குத் தேவையாக உள்ள அடிப்படைத் திறன்களில் தேர்ச்சிபெற்ற உடனே படிக்கக் கற்பிப்பதில் உள்ள தலையாய குறிக்கோள்களாவன:

நன்றாகப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதிலும், படிப்பதிலும் ஆர்வத்தை அதிகப்படுத்தல்.

சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கையும் எல்லாப் படிப்புச் செயல்களிலும் பொருளினை நோக்குகின்ற பழக்கத்தையும் வளர்த்தல்.

படிக்கும் மொழிக்குத் தக்கவாறு சொற்களை அடையாளங் கண்டு கொள்வதில் உள்ள அடிப்படைத் திறமைகளை வளர்த்தல்.

வாய்விட்டும் மவுனமாகவும் எளிய வாசகங்களைச் சுலபமாகவும் புரிந்து கொண்டும் படிக்கும் திறமையின் வளர்ச்சியை மிகுதிப்படுத்தல்.

பிறர் துணை இன்றித் தானே படிக்கும் ஆர்வத்தை எழுப்புதல்.

இனி வரவிருக்கும் அதிகப்பரப்பு அளவுள்ள படிப்புச் செயல்களில் ஈடுபட மிகுதியாக ஆயத்தமாக்குதல்.

குழந்தைகள் முற்றிலும் பிறர் உதவியின்றியோ, அல்லது சிறிதளவு பிறர் உதவியுடனேயோ ஆர்வமூட்டும் எளிதான பகுதியை அப்பகுதியின் பொருளின்மீது ஆழ்ந்த கவனம் செலுத்திப் படிக்கும்போது, இரண்டாம் நிலையின் ஒரு முதன்மையான குறிக்கோள் நிறைவேறிவிட்டது எனலாம். பற்பல காரணங்களை ஒட்டி இந்தக் குறிக்கோளை அடைதல் மிகவும் முக்கியம். இந்தத் தேர்ச்சி, அச்சிட்ட அல்லது எழுதப்பட்ட அடையாளங்களில் இருந்து பொருளைப் பெறுவதில் அடங்கி இருக்கும் அடிப்படைத் திறமைகளையும், எண்ணப் போக்குகளையும் மாணவர்கள் அடைந்துவிட்டனர் என்பதைக் காட்டுகிறது. மாணவர்கள் தம் ஆர்வங்களைத் திருப்தி செய்து கொள்ளவும், செய்திகளை அறிந்து கொள்ளவும், படிப்பை உபயோகிக்கத் தொடங்குதற்கு இத்தேர்ச்சி அவர்களுக்குத் துணைசெய்கிறது. மேலும் நன்றாகப் படிக்கின்ற திறமையில் வேகமான முன்னேற்றத்தை உண்டுபண்ணுவதைக் குறிக்கோளாகக் கொண்ட மூன்றாவது நிலைக்கு இத்தேர்ச்சி மாணவர்களை ஆயத்தப் படுத்துகிறது.

விரைந்த முன்னேற்றத்திற்குத் தேவையான நிலைமைகள்

முன்னே சொல்லப்பட்ட குறிக்கோள்களை அடைவதில் ஏற்படும் முன்னேற்றத்தில் பல உண்மைகள் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. முதலாவதாக, மாணவர்களுடைய பல நோக்கு அபிவிருத்தியின் முன்னேற்றத்தை நோக்குவதும், குழந்தைகளின் தேவைகள், தேர்ச்சிகள் ஆகியவற்றைத் தழுவியதும் ஆன ஒரு தொடக்கப் பள்ளித் திட்டமாகும். அன்றாட உரையாடல்கள் மூலமாகவும், கவனமிக்க வழிப்படுத்தல் மூலமாகவும், அத்திட்டம் மாணவர்களின் சொல்தொகுதியைப் பெருக்குவதோடு அவர்கள் கருத்தை வெளியிடும் சக்தியையும் வளர்க்கவேண்டும். நெறிப்படுத்தப்பட்ட முறையில் காண்பதன் மூலமும் பல்வேறு வகைத் திட்டங்கள் மூலமும், குறிப்பிட்ட விவாதங்களின் மூலமும், அத்தொடக்கப்பள்ளித் திட்டம் மாணவர்களின் அறிவைச் செறிவு நிறைந்ததாக்குவதோடு அவர்களின் சமூக, இயற்கைச் சூழ்நிலைகளில் எல்லா அம்சங்களிலும் விருப்பமூட்டுவதாக அமையவேண்டும். மாணவர்களின் உடல்நலம், அங்க அசைவுக் கட்டுப்பாடு பார்ப்பவற்றையும் கேட்பவற்றையும் பிரித்தறியும் திறமை ஆகியவற்றை வளர்க்கும் செயல்களும் முக்கியமானவை ஆகும்.

மாணவர்கள் பள்ளியில் சேர்ந்த காலத்திலிருந்து, பள்ளி நாட்களின் வெவ்வேறு நேரப்பகுதிகளிலும் சாதாரணப் படிப்புச் செயல்கள் தொடர்ந்து நடைபெற வேண்டும். உதாரணமாகப் பெட்டிகளின் மேல் அல்லது அறைகளின் மேல் உள்ள பெயர்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதன் மூலம் தமக்குத் தேவையான பணிக்கருவிகள் உள்ள இடத்தை அறிய விரைவில் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள், படங்களின்கீழே உள்ள வார்த்தைகள் சொல்வனவற்றைக் கண்டுபிடிக்க அவர்கள் அவற்றைப் படிக்கிறார்கள். அறிவிப்புப்பலகையில் உள்ள சுருக்கமான செய்திகளைப் படிக்க அவர்கள் பின்பற்றுகிறார்கள். இவ்வாறாகச் சொற்கள் பொருள்களைப் பிரதிபலிக்கின்றன என்று அவர்கள் உணரத்தொடங்குகிறார்கள். படிக்கக் கற்றலில் வேகமாக முன்னேறுவதோடு, அவர்கள் படிப்பதிலும் ஆழ்ந்த ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். அநேக பள்ளிக் கூடங்களில் சுகாதாரம், சமூகக்கலை, வெளி உலகம், கணிதம் ஆகியவைகளைப் படிப்பதற்காக ஒதுக்கப்பட்ட வகுப்பு நேரங்களில் அவைபற்றிய எளிய

புத்தகங்கள் மாணவர்களின் அனுபவங்களை வளர்ப்பதற்காகப் பயன் படுத்தப்படுகின்றன.

இப்போது விவரிக்கப்பட்ட வகையைச் சேர்ந்த கற்கும் செயல்கள் சிறந்த முறையில் நிறைவேற்றப்படுவதற்கேற்ற வசதிகள் நிறைந்த அழகான வகுப்பறைகளில் செயல்பட முடியும். வட்டாரத்துக்கு ஏற்றவாறும் கற்கும் செயல்களின் தன்மைக்கு ஏற்றவாறும் கற்பிப்பதற்குத் தேவையான வசதிகள் வேறுபடும் என்பது உண்மையே. நல்ல வெளிச்சம் வசதியான ஆசனங்கள் ஆகியவற்றோடு மிகவும் தேவையான பொருள்கள் பின்வருவன ஆகும்: சுவை யான செய்திகளை அறிவிப்பதற்கேற்ற அறிவிப்புப் பலகை, சுவர்களில் தொங்கவிடுதற்கு ஏற்ற படங்கள், பொதுவாக விரும்பும் அல்லது சிறப்பாக விரும்பக்கூடிய பொருள்களை வைத்துக் காட்டுவதற்கு ஏற்ற அடுக்கு அறைகள், மாணவரின் தனிப்பட்டவரின் அல்லது குழுவினரின் ஆக்கத் திட்டங்களை உருவாக்கி அமைப்பதற்கு ஏற்ற மேஜைகள் விளையாட்டுச் சாமான்கள் அமைப்புக் கருவிகள் மேஜையின்மீது கவர்ச்சியாக ஒழுங்கு செய்து வைக்கப்பட்ட எளிய பாடப்புத்தகங்கள், கொடுக்கப்பட்ட பல்வேறு விதமான படிப்புக் கருவிகளை வைப்பதற்கு ஏற்ற அடுக்கு அறைகள், பெட்டி கள். இங்கே கூறப்பட்ட எல்லா வசதிகளையும் அநேக பள்ளிகள் உடனடியாக அமைத்துக்கொள்ள முடியாது. எனினும், பள்ளிகள் காலப்போக்கில் இங்கே கூறப்பட்ட பொருள்வகைகளை எல்லாம் பெறுவதற்கு முயலவேண்டும்.

படிப்பதில் மாணவர்களுடைய முன்னேற்றத்தையும் அவர்களுடைய பொது அபிவிருத்தியையும் வளர்ப்பதில் மிக முக்கியமான இடம் ஆசிரியருக்கு உண்டு என்பதில் சிறிதும் ஐயமில்லை. அவர் குழந்தைகளிடம் ஆழ்ந்த ஆர்வம் கொள்ள வேண்டும். அவர்களுடைய குணநலன்களையும் தேவைகளையும் தெரிந்து கொள்ளவேண்டும்; தமக்கும் மாணவர்களுக்கும் இடையிலும் மாணவர்களுக்குள்ளும் நல் உறவை நிறுவிக்கொள்ள வேண்டும். பயன்தரக் கூடிய கற்பிக்கும் முறைகளோடும் அவருக்கு நெருங்கிய தொடர்பு இருக்க வேண்டும். குறைந்த அபிவிருத்தியுடைய பகுதிகளில் அநேக ஆசிரியர்கள் பயிற்சி பெறாதவராகவோ, சிறிதளவு பயிற்சி பெற்றவராகவோ இருப்பதால் எதிர்கால ஆசிரியர்களை ஆயத்தமாக்கவும் வேலையில் உள்ள ஆசிரியர்கட்குத் துணை செய்யவும் தக்க நிலையங்களை அமைப்பது உடனடித் தேவையாகும்.

படிக்கும் வாசகங்கள்

மாணவர்க்குத் தரப்படும் படிப்பு வாசகங்களின் அளவிலும், வகை யிலும் கடந்த பல ஆண்டுகளில் அநேக மாற்றங்கள் ஏற்பட்டுள்ளன. இத் தகைய வளர்ச்சிகளில் சிலவற்றை மீண்டும் சுருக்கமாகப் பரிசீலனை செய்தல் ஏற்றதாகத் தோன்றுகிறது. முற்காலத்தில் அநேக பள்ளிகள் ஓர் ஆரம்பச் சுவடியை மட்டுமே உபயோகித்தன. இருந்தபோதிலும், காலப்போக்கில், அந்த ஆரம்பச் சுவடி போதுமானதாக இல்லை என்பது புலப்பட்டது. அந்தச் சுவடி வார்த்தைகளை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையை வளர்ப் பதில் மட்டுமே முழுக் கவனத்தையும் செலுத்தியது. அச் சுவடியில் இருந்த செய்தியும் குழந்தைகளுக்கு ஆர்வம் ஊட்டவில்லை; அவர்கள், புதிய சொற் களில் தெளிவும் திறமையுமடைய முடியாதவாறு மிகவும் வேகமாக நுழைக் கப்பட்டதால் அவர்கள் அச்சொற்களில் தேர்ச்சி பெற இயலவில்லை. விரை வாகவும் சிந்தனையோடும், படிப்பவர்களின் அபிவிருத்தியை உறுதி செய்யப் போதிய அளவு அச்சுவடியில் இருந்த செய்திகள் அமையவில்லை. இந்தக் குறைகளை நிவர்த்திப்பதற்காகக் குழந்தைகட்கு மிகவும் சுவையுள்ள படிக்கும்

வாசகங்கள் அளிப்பதற்கும், படிப்படியாகப் புதுச்சொற்களை புகுத்துவதற்கும், முதல் பள்ளி ஆண்டிலேயே, ஒரு தொடக்கச் சுவடியையும் முதல் பாட புத்தகத்தையும் பயன்படுத்திக் கொள்வதன்மூலம் படிப்பதற்குரிய வாசகங்களின் அளவை அதிகப்படுத்துவதற்கும் ஒரு முயற்சி மேற்கொள்ளப்பட்டது.

இன்னும் எளிய வாசகங்களைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதலில் மிகவும் மந்தமானவர்களும், குழந்தைகளும், பெரிதும் பயனடைவர் என்பது தெளிவானது. முதல் முதலாகப் படிக்கும் பாடங்களுக்காக, "அனுபவப் பட அட்டைகள்" என்று கூறப்படுகின்ற, மிகவும் எளிதான, ஆசிரியர்—மாணவர் தயாரித்த வாசகங்களை அநேகப்பள்ளிக் கூடங்கள் பயன்படுத்தத் தொடங்கின. இந்தத் திட்டத்தின் பயன்கள் தெளிவாக நேரில் காட்டப்பட்டவுடன் பாடப் புத்தக வெளியீட்டாளர்கள் தம் தொடக்கச் சுவடிகளைப் பயன்படுத்துவதற்கு முன்னுல் உபயோகித்துக் கொள்வதற்காக "முன் சுவடிகள்" என்னும் குழந்தைப் புத்தகங்களைத் தயாரிக்கத் தொடங்கினர். இந்தப் புதிய முன்சுவடி முதல் பள்ளி ஆண்டில் உபயோகப்படும் படிக்கின்ற வாசகங்களுடன் சேர்ந்து ஒன்று அல்லது பல முன்சுவடிகளும் ஒரு தொடக்கச் சுவடியும் ஒரு முதல் புத்தகமும் ஆகக்கூடியது.

வேறு மாற்றங்களும் அவசியம் என்பது விரைவில் தெரிய வந்தது. பெரிய புத்தகங்களைவிடச் சிறிய புத்தகங்கள் மிகப் பயனுடன் கையாளப்பட முடியும் என்பது கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. ஆகவே, முதல் வருடத்தில் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்காகத் தயாரிக்கப்பட்ட அடிப்படைப் படிப்பு வாசகங்கள் தற்போது, ஒவ்வொன்றும் சுமார் ஐம்பது பக்க அளவுள்ள ஆறு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட சுவடிகளாக வெளியிடப்படுகின்றன. கவர்ச்சியை மிகுதிப்படுத்தச் சில வெளியீடுகளில் ஒவ்வொரு சுவடியின் உள்ளடக்கத்தை ஒட்டி அதற்கு ஒரு தலைப்பும் கொடுக்கப்படுகிறது. இறுதியில் ஒவ்வொரு வரிசையும் உள்ள ஒவ்வொரு புத்தகத்துக்கும் உதவியாக உபயோகித்துக் கொள்வதற்குக் கற்கும் துணைகளும் அபிவிருத்தி செய்யப்பட்டுள்ளன. அத்தகைய துணைகளாவன: வாக்கியங்கள் அமைப்பதற்கும் வேகமாகச் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்கும் பயன்படுத்திக் கொள்ளத்தக்க சொல் அல்லது சொற்றொடர் அட்டைகள், படிக்கத் தொடங்குவதன் பல கூறுபாடுகளுக்குரிய பயிற்சிகளையும், செயல்முறைகளையும் கொண்டுள்ள பயிற்சி நூல்கள், மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை அளவிடுவதிலும், தனிப்பட்ட மாணவரின் இடர்ப்பாடுகள், தேவைகள் ஆகியவற்றைத் தெரிந்துகொள்வதிலும் துணை செய்கின்ற பயிற்சி நூல்கள் முதலியன.

இந்த அபிவிருத்திகளை ஒட்டிப் படிப்பதில் அடிப்படைக் கற்பிப்புக்காக ஒதுக்கப்பட்ட நேரத்தில் மாற்றங்கள் நிகழ்ந்துள்ளன. முன்னெல்லாம் ஆரம்பப்பள்ளிகளில் குழந்தைகளுக்குப் படிக்கவும் எழுதவும் கற்பிக்கமட்டும் ஏறத்தாழ முழுநேரத்தையும் செலவிட்டபோது, ஒவ்வொரு படிப்பு வகுப்பும் தினமும் மூன்று நான்கு தடவைகள் பாடம் ஒப்பித்தன. பள்ளித்திட்டங்கள் விரிவாக்கப்பட்டதும், ஒரு நாளைக்குப் படிக்கின்ற பாடங்களின் எண்ணிக்கை படிப்படியாகக் குறைந்தது. சிறந்த முறையில் நடத்தப்படும் பள்ளிகளில் தற்போது உள்ள பழக்கம் காலையில் ஒன்றும் பிற்பகலில் ஒன்றுமாக இரண்டே படிப்பு நேரப்பகுதிகளைக் கொண்டுள்ளது.

இரண்டாம் நிலையில் படிக்கக் கற்பிப்பதில் குறைந்தது தொடர்ச்சியாக மூன்று பிரச்சனைகள் எதிர்ப்படுகின்றன. அவைகளாவன: ஆரம்பப் படிப்புக்குரிய எண்ணப் போக்குகளையும், பழக்கத்தையும் நிறுவுதல்; தொடர்ச்சியாகச் சொற்களாலான பாடப்பகுதிகளைப் படிப்பதற்கு மாண

வர்களுக்குக் கற்பித்தல், சுயமாகப்படிப்பதை வளர்த்தல். இரண்டாம் நிலையில் படிக்கக் கற்பிப்பதிலுள்ள நுட்பமான பிரச்சனைகள் இத்தலைப்புக்களின் கீழ் விவாதிக்கப்படும். வேண்டப்படும் போக்குகளையும் சிறந்த முறைகளையும் குறிப்பிடுவதே இப்பகுதியின் முக்கிய நோக்கமாகும். அநேகப்பள்ளிகள் பெரும்பாலான யோசனைகளை உடனடியாகப் பயன்படுத்திக்கொள்ள முடியாது. ஆனால் ஒவ்வொரு பள்ளியும் தன்னுடைய சூழ்நிலைக்குத் தக்கவாறு அந்த யோசனைகளைத் தழுவிக்கொள்வதன் மூலம் தன்னுடைய கற்பிக்கும் திறமையையும், தன்னுடைய திட்டத்தின் அளவையும் வளர்த்துக் கொள்ள முடியும்.

ஆரம்பப் படிப்பு எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவுதல்

மாணவர்க்குப் படிக்கக் கற்பித்தலில் ஆரம்பக் கட்டங்களின் தலையான குறிக்கோள்களை நாம் மேலே பார்த்தோம். இந்தக் குறிக்கோள்களை அடைவதற்குப் பிடிக்கும் காலம் விரைவாகக் கற்போருக்கு நான்கு அல்லது ஐந்து வாரங்களாகும். மந்தமாகக் கற்போருக்குப் பத்து வாரங்களும், அதற்கு மேலுமாகும். எல்லா மாணவர்களும் ஒருங்கே வேகமாக முன்னேறுவதைவிட, ஒவ்வொரு மாணவனும் இந்த அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் அடைதல் பெரிதும் முக்கியமாகும்.

ஆசிரியர் மாணவர் தயாரித்த பாடங்களைப் பயன்படுத்துதல்

ஆரம்ப எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவுவதற்கு இரண்டு விதமான படிப்புவாசகங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அவை "அனுபவப்பட அட்டைகள்" அல்லது "முன்சுவடிகள்", ஆசிரியர் மாணவர் தயாரித்த அனுபவப்பட அட்டைகள், கற்பிக்கப் படும் குறிப்பிட்ட மாணவர்களின் உடனடியான ஆர்வங்களையும் அனுபவங்களையும் ஒட்டி அமைக்கப் பட்டவையாகும். பொதுவாகப் பயன்படுத்தப்படும் முதல் பட அட்டையில் சில சொற்களும் முற்றுத் தொடர்களும் காணப்படும். உதாரணமாக, ஒரு குழுவினர் தாம் பள்ளியில் செய்தவற்றை விவாதித்த பிறகு, பின்வரும் முற்றுத் தொடர்களைத் தயாரித்தார்கள். அவை படிப்புப்பாடமாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அம்முற்றுத் தொடர்கள் வருமாறு:

நாங்கள் விளையாடுகிறோம்.
நாங்கள் வேலைசெய்கிறோம்.
நாங்கள் பாடுகிறோம்.
நாங்கள் படிக்கிறோம்.

ஆசிரியரின் உதவியோடு மாணவர்கள் இந்த வாக்கியங்களைத் தயாரித்த பிறகு, அவர்கள் தாம் விளையாடிய விளையாட்டுக்களைப் பற்றியும், தாம் செய்த வேலைகளைப்பற்றியும், பாடிய பாடல்களைப் பற்றியும், ஏன் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ள விரும்புகிறார்கள் என்பது பற்றியும் விவாதித்தார்கள். இத்தகைய விவாதங்கள் குறிப்பிட்ட சொற்களின் பொருள்களை விரிவுபடுத்துவதற்கும், மாணவர்கள் படிக்கும் போது எழுப்பப்படும் தொடர்பான கருத்துக்களின் எண்ணிக்கையை அதிகப்படுத்துவதற்கும் உதவிசெய்கின்றன. இவ்வாறாக, மிகவும் விரைவில் புதுச்சொற்கள் கற்கப்படுகின்றன. தொடக்கத்திலிருந்தே படித்தல் என்பது ஒரு சிந்தனையின் சிரமமான செயலாகவும், பயன் தருகின்ற செயலாகவும் ஆகிறது.

பொருளை அறிந்து கொண்டு படிப்பதில் பயன்படும் ஆரம்ப எண்ணப் போக்குகளையும் நிறுவுவதில் 'கோள' முறை மிகுந்த பயன் தரு

வது என்று நிரூபிக்கப் பட்டிருக்கிறது. பயன்படுத்தப்படும் ஒவ்வொரு முற்றுத் தொடரும் முதலில் முழுமையாகப் படிக்கப்படுகிறது. எனினும், விரைவில் தனித்தனிச் சொற்களின் மீது கவனம் திருப்பப்படுகிறது. இச் சொற்கள் மாணவர்கள் ஏற்கெனவே அறிந்துள்ள மற்றச் சொற்களோடு சேர்க்கப்பட்டு முற்றுத் தொடர்கள் உருவாக்கப்படுகின்றன. கரும் பலகை யின் மீது அம்முற்றுத் தொடர்கள் எழுதப்படுகின்றன. அவற்றைத் தனித் தனியே மாணவரும் படிக்கின்றனர். வகுப்பு முழுவதும் சேர்ந்தும் படிக் கிறது.

இதன்பின் ஒவ்வொரு புதிய சொல்லும் ஓர் அட்டையில் எழுதப்படு கிறது. பயன்படுத்தப்படும் ஒவ்வொரு புதுச்சொல்லையும் அறிந்து கொண் டார்களா என்பதைச் சோதிக்க அவ்வட்டைகள் அவ்வப்போது பயன்படுத் தப்படுகின்றன. அவை வகுப்பிலும் பயன்படுகின்றன; எளிய முற்றுத் தொடர்களை உருவாக்குவதில் மாணவர்களால் அவர் தம் மேசைமீது எழு தும் பயிற்சிகளுக்கும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. தொடக்கத்தில் முற்றுத் தொடர்களைவிட வார்த்தைகளும் அசைகளும் கூடப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. கோள முறையின் உபயோகம் குட்ஷின்ஸ்கி என்பவரால் விவாதிக்கப்பட்டது. சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கையும், வார்த்தைகளின் பொது வடிவத்தாலும் சிறப்புக் கூறுபாடுகளாலும் அறிந்து கொள்ளும் சிறிய சொல் தொகுதியினையும் மாணவர்கள் அடைந்த பின் சொற்களின் நுட்பங்களில் அவர்கள் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. இதற்கு அநேக முறைகள் கையாளப்படுகின்றன. ஆசிரியர் கரும்பலகையில் இரண்டு சொற்கள் எழுதி, அவைகளின் வடிவங்களில் உள்ள வேறுபாடு களின் மேல் மாணவர்களின் கவனத்தைத் திருப்பலாம். நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் சொற்களின் ஒலிகளில் உள்ள வேறுபாடுகளைக் காணுதற்கும் முதலும் முடிவும் ஒரேமாதிரி அமைந்துள்ள சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கும் ஊக்கப்படுத்தப்படுகின்றனர். பெரும்பாலும் திரும்பத் திரும்பப் பயன்படும் அசைகளால் ஆன சொற்களைப் பெற்றுள்ள ஸ்பானிஷ், போர்ச்சுக்கீஸ் போன்ற மொழிகளில் அத்தகைய சொற்களின் மேல் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது.

சில நாடுகளில் அனுபவப் பாடம் ஒன்று கரும்பலகையில் எழுதிப் படிக்கப் பட்டதும், மாணவர்கள் தமக்கு அப்பாடத்தின் நகலைத் தாமே எழுதிக்கொள்ளுகிறார்கள். மாணவர்கள் அப்பாடத்தைச் சரியாகப் பிழை இல்லாமல் எழுதிக்கொள்ள வேண்டும் என்று வற்புறுத்தினல், அவர்கள் ஒவ்வொரு வார்த்தையையும் கவனமாகப் பார்க்குமாறு கட்டாயப்படுத்த படுகிறார்கள். ஐரோப்பாவின் பலபாகங்களில் மற்றொரு திட்டம் பயன் படுத்தப்படுகிறது. அத்திட்டப்படி வகுப்பறையில் கொடுக்கப்படும் தொடக் கச்சுவடியின் அளவில் உள்ள அச்செழுத்துக்களைப் பயன்படுத்தி, மாணவர் கள் அந்த அச்சுகளைக் கோக்கச் செய்கிறார்கள்.

அனுபவப் படஅட்டைகளை உபயோகிப்பது பற்றி மாறுபட்ட கருத் துக்கள் உள்ளன. முன்னல் கூறப்பட்ட காரணங்களினல், சில நிபுணர்கள் அதிகமாக அபிவிருத்தி அடையாத இடங்களில் கூட அவைகளின் உபயோ கத்தை ஆதரிக்கிறார்கள், அப்பட அட்டைகளைப் பயன்படுத்தும் ஆசிரியர்கள் அவற்றைப் பயன் தரும் முறையில் உபயோகிக்கிறார்கள், என்று அவர்கள் கூறுகிறார்கள். அனுபவப்பட அட்டைகளைத் தயாரிப்பதற்கு ஆகும் நேரம், நகல்கள் எடுக்கும் கருவிகள் இல்லாமை, அவைகளை ஏற்கத்தக்க முறையில் தயாரிக்க ஆசிரியர்களின் திறமையின்மை ஆகிய காரணங்கள் காட்டி மற்ற

வர்களுக்குக் கற்பித்தல், சுயமாகப்படிப்பதை வளர்த்தல். இரண்டாம் நிலையில் படிக்கக் கற்பிப்பதிலுள்ள நுட்பமான பிரச்சனைகள் இத்தலைப்புக்களின் கீழ் விவாதிக்கப்படும். வேண்டப்படும் போக்குகளையும் சிறந்த முறைகளையும் குறிப்பிடுவதே இப்பகுதியின் முக்கிய நோக்கமாகும். அநேகப்பள்ளிகள் பெரும்பாலான யோசனைகளை உடனடியாகப் பயன்படுத்திக்கொள்ள முடியாது. ஆனால் ஒவ்வொரு பள்ளியும் தன்னுடைய சூழ்நிலைக்குத் தக்கவாறு அந்த யோசனைகளைத் தழுவிக்கொள்வதன் மூலம் தன்னுடைய கற்பிக்கும் திறமையையும், தன்னுடைய திட்டத்தின் அளவையும் வளர்த்துக் கொள்ள முடியும்.

ஆரம்பப் படிப்பு எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவுதல்

மாணவர்க்குப் படிக்கக் கற்பித்தலில் ஆரம்பக் கட்டங்களின் தலையான குறிக்கோள்களை நாம் மேலே பார்த்தோம். இந்தக் குறிக்கோள்களை அடைவதற்குப் பிடிக்கும் காலம் விரைவாகக் கற்போருக்கு நான்கு அல்லது ஐந்து வாரங்களாகும். மந்தமாகக் கற்போருக்குப் பத்து வாரங்களும், அதற்கு மேலுமாகும். எல்லா மாணவர்களும் ஒருங்கே வேகமாக முன்னேறுவதைவிட, ஒவ்வொரு மாணவனும் இந்த அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் அடைதல் பெரிதும் முக்கியமாகும்.

ஆசிரியர் மாணவர் தயாரித்த பாடங்களைப் பயன்படுத்துதல்

ஆரம்ப எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவுவதற்கு இரண்டு விதமான படிப்புவாசகங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அவை "அனுபவப்பட அட்டைகள்" அல்லது "முன்சுவடிகள்", ஆசிரியர் மாணவர் தயாரித்த அனுபவப்பட அட்டைகள், கற்பிக்கப் படும் குறிப்பிட்ட மாணவர்களின் உடனடியான ஆர்வங்களையும் அனுபவங்களையும் ஒட்டி அமைக்கப் பட்டவையாகும். பொதுவாகப் பயன்படுத்தப்படும் முதல் பட அட்டையில் சில சொற்களும் முற்றுத் தொடர்களும் காணப்படும். உதாரணமாக, ஒரு குழுவினர் தாம் பள்ளியில் செய்தவற்றை விவாதித்த பிறகு, பின்வரும் முற்றுத் தொடர்களைத் தயாரித்தார்கள். அவை படிப்புப்பாடமாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அம்முற்றுத் தொடர்கள் வருமாறு:

நாங்கள் விளையாடுகிறோம்.
நாங்கள் வேலைசெய்கிறோம்.
நாங்கள் பாடுகிறோம்.
நாங்கள் படிக்கிறோம்.

ஆசிரியரின் உதவியோடு மாணவர்கள் இந்த வாக்கியங்களைத் தயாரித்த பிறகு, அவர்கள் தாம் விளையாடிய விளையாட்டுக்களைப் பற்றியும், தாம் செய்த வேலைகளைப்பற்றியும், பாடிய பாடல்களைப் பற்றியும், ஏன் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ள விரும்புகிறார்கள் என்பது பற்றியும் விவாதித்தார்கள். இத்தகைய விவாதங்கள் குறிப்பிட்ட சொற்களின் பொருள்களை விரிவு படுத்துவதற்கும், மாணவர்கள் படிக்கும் போது எழுப்பப்படும் தொடர்பான கருத்துக்களின் எண்ணிக்கையை அதிகப்படுத்துவதற்கும் உதவிசெய்கின்றன. இவ்வாறாக, மிகவும் விரைவில் புதுச்சொற்கள் கற்கப்படுகின்றன. தொடக்கத்திலிருந்தே படித்தல் என்பது ஒரு சிந்தனையின் சிரமமான செயலாகவும், பயன் தருகின்ற செயலாகவும் ஆகிறது.

பொருளை அறிந்து கொண்டு படிப்பதில் பயன்படும் ஆரம்ப எண்ணப் போக்குகளையும் நிறுவுவதில் 'கோளா' முறை மிகுந்த பயன் தரு

வது என்று நிரூபிக்கப் பட்டிருக்கிறது. பயன்படுத்தப்படும் ஒவ்வொரு முற்றுத் தொடரும் முதலில் முழுமையாகப் படிக்கப்படுகிறது. எனினும், விரைவில் தனித்தனிச் சொற்களின் மீது கவனம் திருப்பப்படுகிறது. இச் சொற்கள் மாணவர்கள் ஏற்கெனவே அறிந்துள்ள மற்றச் சொற்களோடு சேர்க்கப்பட்டு முற்றுத் தொடர்கள் உருவாக்கப்படுகின்றன. கரும் பலகையின் மீது அம்முற்றுத் தொடர்கள் எழுதப்படுகின்றன. அவற்றைத் தனித் தனியே மாணவரும் படிக்கின்றனர். வகுப்பு முழுவதும் சேர்ந்தும் படிக்கிறது.

இதன்பின் ஒவ்வொரு புதிய சொல்லும் ஓர் அட்டையில் எழுதப்படுகிறது. பயன்படுத்தப்படும் ஒவ்வொரு புதுச்சொல்லையும் அறிந்து கொண்டார்களா என்பதைச் சோதிக்க அவ்வட்டைகள் அவ்வப்போது பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அவை வகுப்பிலும் பயன்படுகின்றன; எளிய முற்றுத் தொடர்களை உருவாக்குவதில் மாணவர்களால் அவர் தம் மேசைமீது எழுதும் பயிற்சிகளுக்கும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. தொடக்கத்தில் முற்றுத் தொடர்களைவிட வார்த்தைகளும் அசைகளும் கூடப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. கோள முறையின் உபயோகம் குட்ஷின்ஸ்கி என்பவரால் விவாதிக்கப்பட்டது. சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கையும், வார்த்தைகளின் பொது வடிவத்தாலும் சிறப்புக் கூறுபாடுகளாலும் அறிந்து கொள்ளும் சிறிய சொல் தொகுதியினையும் மாணவர்கள் அடைந்த பின் சொற்களின் நுட்பங்களில் அவர்கள் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. இதற்கு அநேக முறைகள் கையாளப்படுகின்றன. ஆசிரியர் கரும்பலகையில் இரண்டு சொற்கள் எழுதி, அவைகளின் வடிவங்களில் உள்ள வேறுபாடுகளின் மேல் மாணவர்களின் கவனத்தைத் திருப்பலாம். நெடுங்கணக்கு மொழிகளில் சொற்களின் ஒலிகளில் உள்ள வேறுபாடுகளைக் காணுதற்கும் முதலும் முடிவும் ஒரேமாதிரி அமைந்துள்ள சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கும் ஊக்கப்படுத்தப்படுகின்றனர். பெரும்பாலும் திரும்பத் திரும்பப் பயன்படும் அசைகளால் ஆன சொற்களைப் பெற்றுள்ள ஸ்பானிஷ், போர்ச்சுக்கீஸ் போன்ற மொழிகளில் அத்தகைய சொற்களின் மேல் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது.

சில நாடுகளில் அனுபவப் பாடம் ஒன்று கரும்பலகையில் எழுதிப் படிக்கப் பட்டதும், மாணவர்கள் தமக்கு அப்பாடத்தின் நகலைத் தாமே எழுதிக்கொள்ளுகிறார்கள். மாணவர்கள் அப்பாடத்தைச் சரியாகப் பிழை இல்லாமல் எழுதிக்கொள்ள வேண்டும் என்று வற்புறுத்தினால், அவர்கள் ஒவ்வொரு வார்த்தையையும் கவனமாகப் பார்க்குமாறு கட்டாயப்படுத்த படுகிறார்கள். ஐரோப்பாவின் பலபாகங்களில் மற்றொரு திட்டம் பயன்படுத்தப்படுகிறது. அத்திட்டப்படி வகுப்பறையில் கொடுக்கப்படும் தொடக்கச்சுவடியின் அளவில் உள்ள அச்செழுத்துக்களைப் பயன்படுத்தி, மாணவர்கள் அந்த அச்சுகளைக் கோக்கச் செய்கிறார்கள்.

அனுபவப் படஅட்டைகளை உபயோகிப்பது பற்றி மாறுபட்ட கருத்துக்கள் உள்ளன. முன்னால் கூறப்பட்ட காரணங்களினால், சில நிபுணர்கள் அதிகமாக அபிவிருத்தி அடையாத இடங்களில் கூட அவைகளின் உபயோகத்தை ஆதரிக்கிறார்கள், அப்பட அட்டைகளைப் பயன்படுத்தும் ஆசிரியர்கள் அவற்றைப் பயன் தரும் முறையில் உபயோகிக்கிறார்கள், என்று அவர்கள் கூறுகிறார்கள். அனுபவப்பட அட்டைகளைத் தயாரிப்பதற்கு ஆகும் நேரம், நகல்கள் எடுக்கும் கருவிகள் இல்லாமை, அவைகளை ஏற்கத்தக்க முறையில் தயாரிக்க ஆசிரியர்களின் திறமையின்மை ஆகிய காரணங்கள் காட்டி மற்ற

வர்கள் அவற்றின் பயனைச் சந்தேகிக்கிறார்கள். இத்தகைய வேறுபாடுகள். கலாச்சார மொழியியல் உண்மைகளைக் காட்டிலும், உள்ளூர் நிலைமைகளுடனேயே நேரடியாகத் தொடர்பு கொண்டிருப்பவனவாகத் தோன்றுகின்றன. தொடக்க நிலைப்படிப்புப் பாடங்களுக்காக அனுபவப்பட அட்டைகள் உபயோகிக்கப்படாமல் போனாலும், எல்லா ஆசிரியர்களும் எளிய படிப்புப் பாடங்களைத் தயாரிக்கும் கலையில் தேர்ச்சி பெற்றிருக்கவேண்டும். ஏனென்றால், பல்வேறு பள்ளிச் செயல்களில் அவ்வெளிய படிப்புப் பாடங்களின் துணை பயன் உள்ளதாகக் கருதப்படுகிறது.

முன் சுவடிகளையோ அல்லது வேறு எளிதான படிப்புச் சுவடிகளையோ உபயோகித்தல்

மேலே குறிப்பிட்டபடி தொடக்கப் படிப்புக்குரிய எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையம் நிறுவுவதற்கு. முன் சுவடிகளோ அல்லது வேறு எளிதான படிப்புச் சுவடிகளோ தற்போது பெரும்பாலும் உபயோகிக்கப்படுகின்றன. அவை உயரிய முறையில் தயாரிக்கப்பட்டிருந்தால் குழந்தைகளின் பொது அனு வங்களை அவை அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கும் ஒவ்வொரு பாடமும் ஆர்வமூட்டும் எளிய கதையாகவோ அல்லது குழந்தை வாழ்வில் நிகழும் நிகழ்ச்சியாகவோ இருக்கும். அப்பாடம் படங்களுடன் குறைந்த எண்ணிக்கையுள்ள சொற்கள், சொல் தொடர்கள் 'சிறு சிறு' முற்றுத் தொடர்கள் ஆகியவற்றைக் கொண்டிருக்கும். இதற்கு ஓர் உதாரணம் 9 ஆம் படத்தில் (128-ம்பக்கம்) கொடுக்கப் பட்டிருக்கிறது. தொடக்கத்தில், கதையில் வரும் பெரும்பாலான சம்பவங்கள் படங்களின் மூலமாகக் கூறப்படுகின்றன. ஆனால் படிப்படியாகச் சொற்களால் ஆகிய பாடம் மிகவும் முக்கியத்துவம் பெறுகிறது இதுபோன்ற தொடக்கப் படிப்புப் பாடங்கள் படித்தற்கு ஆர்வம் தரும் தோற்றுவாயைத் தருவதோடு, சொற்கள் கவனமுடன் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட சொல்தொகுதியாலான வாசகங்களைப் படிப்பதில் ஒரு பயிற்சியினையும் அளிக்கிறது. விரைவிலேயே, சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கும், பார்வைச் சொல் தொகுதியும் பெறப்படுகின்றன.

பொதுவாக, ஒரு முன்சுவடியில் உள்ள ஒவ்வொரு பாடத்தையும் கற்பிக்கும் தொழில் நான்கு நிலைகளாகப் பகுக்கப்பட்டுள்ளது. இவை முறையாக ஒன்றையொன்று பின் தொடர்ந்து நடைபெறும். முதலாம் நிலை "படித்தற்கு ஆயத்தப்படுத்தல்" என்று அழைக்கப்படுகிறது. குழந்தைகளின் வாழ்க்கையில் நிகழும் சம்பவங்களை விவாதிப்பதன் மூலம் படிக்க வேண்டிய பாடத்திற்கு ஒரு பின்னணியைத் தருகிறது. இத்தகைய சம்பவங்கள் விவாதிக்கப்படும்போது, பாடங்களில் வரும் புதிய சொற்கள் விவாதிக்கப்படுவதோடு, கரும்பலகையிலும் எழுதப்படுகின்றன. படிப்பதற்குரிய கதையின்மேல் குழந்தைக்குள்ள சுவையும் ஆர்வமும் இப்படி நன்றாக எழுப்படுகின்றன.

இரண்டாவது நிலை "கதையை விளக்குதல்" என்று அழைக்கப்படுகிறது. கதை எதைப் பற்றியது என்பதைக் கண்டுபிடிப்பதற்காக மாணவர்கள் முதலில் படங்களைப் பார்க்குமாறு கூறப்படுகிறார்கள். மாணவர்கள் அவ்வாறு செய்யும்போது, அவர்கள் பொருத்தமான தம் சொந்த அனுபவங்களை நினைவுக்குக் கொண்டு வருகிறார்கள், ஆர்வமூட்டும் தொடர்புகளை உணர்ந்து, சொற்களாகிய பாடம் என்ன சொல்லும் என்பதையும் ஊகித்து எதிர்பார்க்கிறார்கள். புத்தகங்களில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள முக்கியச் சொற்கள் விவாவத்தில் புகுத்தப்படுபோது, அவைகள் கரும்பலகையில்

எழுதப்பட்டுப் பிறகு படிக்கப்படுகின்றன. இவ்வாருகப் படமும் சொற்க ளாலாகிய பாடமும் ஒன்ருக இணைக்கப்படுகின்றன. இப்படியாக, மாணவர் கள் அக்கதையை ஒரு முழுத்தொகுதியாகப் படிக்க ஆயத்தமாகிருர்கள்.

மூன்ருவது நிலே ''திறன்களேயும் வல்லமைகளேயும் விரிவு படுத்தல்'' என்று கூறப்படுகிறது. சிறப்பான கேள்விகள், முறைப்படுத்தும் பயிற்சிகள் ஆகியவை, சொற்களின் வடிவங்களே நினைவு கூர்தல், பார்த்த அளவில் சொற் களே வேறுபடுத்தி அறிதல், செவியுணர்வால் அசை ஒலிகள், மெய்யொலிகள் ஆகியவற்றை அறிதல், சொற்களுக்கும் பொருளுக்கும் உள்ள உறவு, சரி யான வரிசையில் கதை நிகழ்ச்சிகளேப் புரிந்து கொள்ளுதல், உணர்வு விம்பங் களே உருவாக்கல் ஆகியவற்றை மிகுதிப்படுத்துகின்றன.

பாடத்தைக் கற்பிப்பதில் உள்ள நான்காவது நிலே ஆர்வங்களே அதிகப் படுத்துகின்றன என்பதாகும். விவாதங்கள், ஆக்கச் செயல்கள், ஆசிரியரால் படிக்கப்படும் கதைகளேயும், பாடல்களேயும் கேட்டல் ஆகியவை மூலம் சிந்திக்கும் செயல் ஊக்குவிக்கப்படுவதோடு, படிப்பதில் கூர்மையான ஆர்வமும் அபிவிருத்தி செய்யப்படுகிறது.

எளிய படிப்புச் சுவடிகள், அனுபவப் படஅட்டைகள் ஆகியவற்றின் உபயோகத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட தொடக்கப் படிப்புப் பாடங்கள், பொருள் வகையிலும் கற்பிக்கும் நிலேகளிலும் ஒன்றிற்கொன்று சற்றே வேறு படுகின்றன. ஆனுல் இரண்டும் ஒரே நோக்கத்தை அடைதற்கே முயலு கின்றன. இவற்றிற்குத் தேவையான படிப்புச் செயல்கள் எளிதானவையும் சுவையானவையும் ஆகும். சாதாரணத் திறமை படைத்த குழந்தைகளும் விரைந்த முன்னேற்றத்தைப் பெறலாம். எனினும் ஒரு சிறந்த ஆசிரியர் தினமும் தம் மாணவர்களின் கவனிப்பையும் தேவைகளேயும் ஆராய்ந்து மாணவனுக்கு எதிர்ப்படும் இன்னல்களின் இயல்பிஃன நிச்சயித்துக்கொள் கிருர். மேலும் தாம் காணும் உண்மைகளேக் குறித்துக் கொண்டு தேவைப் பட்ட மாணவர் தொகுதிக்கோ அல்லது தனிப்பட்டவருக்கோ ஏற்ற உதவி யினேயும் அளிக்கிருர். குழந்தை பின்னுல் அடையும் முன்னேற்றம் படிக்கக் கற்பதில் அடங்கி உள்ள ஆரம்பப் படிகளில் எப்படித் தேர்ச்சி பெறுகிருன் என்பதைப் பொறுத்தே பெரும்பாலும் அமைகிறது என்று அவர் நன்ருகத் தெரிந்து கொள்கிருர்.

தொடர்ச்சியாகச் சொற்களாலான பாடங்களேப் படிக்க மாணவர்களுக்குக் கற்பித்தல்

மேலே விளக்கப்பட்ட தொடக்கப் படிப்பு எண்ணப்போக்குகளேயும் திறன்களேயும் மாணவர்கள் அடைந்தவுடன், அவர்கள் ஒரு தொடக்கச் சுவடியை அல்லது அதே அளவு கடினமான நூலொன்றைப் பயன்படுத்தத் தொடங்குவதற்கு ஆயத்தமாக இருக்கிருர்கள். சிறப்பாக வலியுறுத்தப் படும் கீழ்க் கண்ட குறிக்கோள்கள் இப்போது அளவில் விரிவடைகின்றன: எல்லாப் படிப்புச் செயல்களிலும் பொருளே நோக்குகின்ற பழக்கத்தை வலி யுறச் செய்தல், வரிகளே ஒழுங்காகப் பின்பற்றுகின்ற பழக்கத்தை நிறுவுதல், படிக்கின்ற கருத்துக்களின் வரிசைத் தொடர்பிஃன எதிர்பார்த்து அவற்றை மனதில் இருத்துதல், தனக்குள்ள தனிப்பட்ட அனுபவத்திஃன யொட்டித் தான் படிப்பதை விளக்குகின்ற பழக்கத்தை ஊக்குதல், சொற்களே அடை யாளம் கண்டுகொள்வதில் சுயவன்மையையும் பிழை இன்மையையும் வளர்த் தல், நன்ருகப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுவதில் ஆர்வத்தை மிகுதியாக்கல் என்பன. மிகக் குறைந்த அளவில் ஆசிரியர் துணையுடன் மாணவர்கள் மிக எளிய வாசகங்களேப் புரிந்துகொண்டு தொடர்ச்சியாகப் படிப்பதில் தங்களே

ஈடுபடுத்திக் கொள்ளும்நிலை வரும்போது ஒரு கணிசமான குறிக்கோள் நிறைவேறுகிறது.

மாணவர்களின் அனுபவங்களையும் அவர்கள் அன்றாடம் பயன்படுத்துகின்ற மொழியையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு படிப்புப் பாடங்களைப் பல பள்ளிகள் இன்னும் தொடர்ந்து அமைத்துக்கொண்டு வருகின்றன. இந்தப் பாடங்கள், நீளத்திலும், பயன்படுத்தும் சொற்களின் எண்ணிக்கையிலும் வளர்ந்து வருகின்றன. இயலும்போது அவை அச்சிடப்பட்டோ, வேறுவகையில் படி எடுக்கப்பட்டோ சிறுநூல்களாகத் தைக்கப்படுகின்றன. மாணவர் தயாரித்த படங்கள் பல இவற்றின் பல பக்கங்களில் காணப்படுகின்றன. முடிவடைந்தபோது இப்படித் தயாரிக்கப்பட்ட சிறுநூல்கள் மாணவர்களுக்கு உண்மையில் பயன் தருகின்ற அனுபவங்களின் அறிக்கைகளாக மாறி உண்மையான பொருள் நிறைந்து விளங்குகின்றன.

பல பள்ளிகள், பல தலைப்புக்கள் உள்ள ஆசிரியர் தயாரித்த தொடக்கச் சுவடிகளையோ, அதைப்போன்ற வேறு சிறுநூல்களையோ பயன்படுத்துகின்றன. பொதுவாக, அண்மைக்காலத்தில் வெளியான தொடக்கச் சுவடிகள் எல்லாம் இளங்குழந்தைகளின் பொதுவான ஆர்வங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டவை; அன்றாட மொழியில் எழுதப்பட்டவை. புத்தகம் முழுவதும் ஒரே வகையான பாத்திரங்களைப் பயன்படுத்தி அப்பாத்திரங்களின் அன்றாட நடவடிக்கைகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட சிறுசிறு கதை வரிசைகளின் வடிவத்தில், புத்தகத்தில் உள்ள செய்தியில் ஆர்வம் வளர்க்கப்படுகிறது. சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதிலும், அவற்றின் பொருள்களைப் பற்றிக் கொள்வதிலும் துணை செய்யக்கூடிய படங்கள், தொடக்கச் சுவடிகளில் நிறைய இருக்க வேண்டும். ஆனால், சொற்களாலான பாடத்துக்கென ஒதுக்கப்படும் இடத்தின் விகிதம் இடையறாது படிப்படியாக வளர்ந்து கொண்டே போக வேண்டும்.

மேலே கூறப்பட்ட குறிக்கோள்களை அடைவதற்கு ஏறத்தாழ 125 பக்கங்கள் அடங்கிய, ஆசிரியர் துணையோடு படிக்கக்கூடிய நூல் இருக்க வேண்டும். தொடக்கச் சுவடிக்கு முன், அனுபவப் பட அட்டைகளே முதல் 20 பக்கங்கள், ஏறத்தாழ ஏற்கெனவே கற்கப்பட்ட சொற்களாலான வாசகங்களையே கொண்டிருக்க வேண்டும். இது மாணவர்களுக்கு நம்பிக்கை ஊட்டுவதோடு, படிக்கின்றவற்றின் பொருளின்மீது அவர்களின் கவனத்தைக் குறிப்பாகச் செலுத்தவும் இவ்வாறாகப் படிப்பின்மூலம் மகிழ்ச்சியடையவும் துணை செய்கிறது. இதற்கப்பால், பக்கத்திற்கொரு சொல் என்ற விகிதத்தில் புதுச் சொற்கள் புகுத்தப்பட வேண்டும். ஒவ்வொரு புதுச் சொல்லையும் புகுத்திய உடன், அச்சொல் குறைந்தது பதினைந்து தடவைகளாவது பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். மேலும் அதைப் பார்த்த உடனேயே அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்காக, ஏறத்தாழ நூல் முழுதும் அதைத் திருப்பித் திருப்பிப் பயன்படுத்த வேண்டும். பத்து அல்லது இருபது வாரங்கள் கழித்துத் தொடக்கச் சுவடியை முடிக்கும்போது தம் மொழியில் அடிக்கடி பயன்படுத்தப்படும் சொற்களில் சுமார் 150 ஐயாவது பார்த்த உடனே அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையைப் பெற்றிருக்க வேண்டும். ஒரு பாடத்தைக் கற்பிப்பதில் கையாள வேண்டிய பொதுவான முறைகள், முன்சுவடியைக் கற்பிப்பதற்குச் சொல்லப்பட்ட முறைகளே ஆகும். ஒரு கதையைப் படிப்பதற்கு மாணவர்களை ஆயத்தப்படுத்துவதற்கு, மாணவர்க்குத் தம் சொந்த வாழ்க்கையில் ஏற்பட்ட அதைப்போன்ற அனுபவங்களை விவாதிக்குமாறு ஆசிரியர் அவர்களைத் தூண்டவேண்டும். விவாதத்தில், பாடத்தி

லுள்ள புதுச்சொற்கள் பயன்படுத்தப்படும் பொழுது, அவைகள் கரும்பலகை யில் எழுதப்படுவதோடு, அவற்றின்மேல் பல முறை கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். தோற்றத்தில் ஒரே மாதிரி உள்ள வேறு சொற்கள் அவற்றிற்கு மேலோ கீழோ எழுதப்பட்டு அவற்றுக்கு இடையே உள்ள வேறுபாடுகள் குறிப்பிடப்படுகின்றன.

அடுத்தபடியாகப் பாடத்தைப் படிப்பதில் மாணவர்களுக்கு வழி காட்ட வேண்டும். பாடம் எதைப்பற்றிய தென்பதைக் கண்டறிய அவர்கள் படங்களை முதலில் ஆராய்கிறார்கள். பிறகு தலைப்பைப் பார்த்து அதைப் பற்றி விவாதிக்கிறார்கள். கவனமாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட சொற்களைக் கொண்டு அமைத்த வினாக்களைக் கேட்பதன் மூலம் ஆசிரியர் முதல் தொடரின் மீது மாணவர் கவனத்தைத் திருப்புகிறார். இவ்வாறு செய்வதற்கு மாணவர் கள் ஆயத்தமானதும், வாக்கியத்தைப் படிப்பதன் மூலம் அவர்கள் வினா விற்குப் பதில் தருகிறார்கள். "அடுத்து என்ன நிகழும் என்று நினைக்கிறாய்?" என்பது போன்ற கேள்விகள் பின் தொடர்கின்றன. இதனால் கதையின் நிகழ்ச்சிகளைக் கண்டறியக் கவனம் வரிக்கு வரி தொடர்ந்து செல்லுகிறது. படிப்படியாக இரண்டு மூன்று வரிகள், இறுதியில் முழுப்பக்கம் ஆகியவற்றில் கூறப்பட்ட செய்தியை விடையாகத் தரவேண்டிய முறையில் அக்கேள்விகள் கேட்கப்படுகின்றன.

இத்தகைய வழிகாட்டும் முறையால், கதை என்பது தொடர்ந்த நிகழ்ச்சி வரிசைகளைக் கொண்டது என்பதைக் கண்டுகொள்ள மாணவர்கள் உதவி செய்யப்படுகிறார்கள். அவர்கள் விரைவில் கதை எவ்வாறு தொடங்கு கிறது, முக்கியமான நிகழ்ச்சிகள் என்னென்ன, கதை எவ்வாறு முடிகிறது என்பதைக் கண்டுபிடிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள். வேறு கேள்விகளால் அவர்கள் தம் அனுபவங்களோடு படித்தவற்றை ஒப்பிட்டு நோக்கவும், அவை இரண்டுக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகளையும் காணவும், தம் அன்றாட வாழ்க்கையில் கதையில் வரும் சில கருத்துக்களை எப்படிப் பயன் படுத்திக் கொள்வது என்பதைக் காண்பதற்கும், அவர்கள் வழிகாட்டப்படு கிறார்கள். இவ்விதமாகத் தாம் படிப்பதனுடைய பொருளைத் தெளிவாக உணர்தற்கும், படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைச் சிந்தனையோடு பயன்படுத்திக் கொள்ளவும், ஒரு விரிந்த அடிப்படை போடப்படுகிறது. ஒவ்வொரு பக்கத் திலும் ஒன்று அல்லது இரண்டிற்கு மேற்படாத புதிய சொற்கள் புகுத்தப் படும் பொழுதுதான் இத்தகைய படிப்பு இயன்றதாகிறது.

ஒரு பாடத்தை முதல் முதலாகப் படிக்கும்போது, உடனே அடை யாளம் கண்டுகொள்ள முடியாத சொற்கள் இருந்தால் அவற்றை ஆசிரியர் உச்சரிக்க வேண்டும். இப்படிச் செய்வதே நல்லது. இதற்குக் காரணம், ஒரு பாடத்தை முதல் முதலாகப் படிக்கும்போது, மாணவரின் கவனம் முக்கிய மாகப் படிப்பதன் பொருள் மேல்தான் செல்லவேண்டும். எனினும் ஆசிரியர் இடர்ப்பாட்டை விளைக்கும் சொற்களை ஒரு பட்டியலாக எழுதி வைத்துக் கொள்ளுகிறார். பிறகு மாணவர்கட்குச் சொற்களைக் கற்றுக்கொள்வதில் தேவையான அளவு உதவி செய்கிறார். மாணவர்கள் தொடக்கத்திலிருந்து முடிவுவரையில் வழிகளை ஒழுங்காகப் பின்பற்றும் ஆற்றலிலும், ஒரு வரியின் முடிவிலிருந்து அடுத்த வரியின் தொடக்கத்திற்குச் செல்லும் ஆற்றலிலும் எவ்வளவு தேர்ச்சி பெற்றுள்ளனர் என்று ஆசிரியர் கவனமாகக் குறித்துக் கொள்ளுகிறார். சிரமப்படுகின்ற குழந்தைகளுக்குப் படிப்பதற்குரிய வரியின் கீழே நீளமான அட்டையை வைத்துப் படிக்கும்போது ஒரு வரிக்குக் கீழே இருந்து மற்றொரு வரிக்குக் கீழே அதை நகர்த்தி அவர் உதவி புரியலாம்.

மூன்றாவது படி, பல்வேறு படிக்கும் திறன்களிலும் வல்லமைகளிலும் பயிற்சி கொடுப்பதாகும். சில சமயம் நன்கு தெரியாத சொற்களில் சிறந்த தேர்ச்சியை அடைவது விரும்பத் தகுந்ததாக இருக்கலாம். ஆசிரியர் அச் சொற்களை எளிய முற்றுத் தொடர்களில் அமைத்து அவற்றைக் கரும்பலகை யில் எழுதி மாணவர்களைப் படிக்கச் செய்யலாம். அச்சொற்கள் எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சடிக்கப்பட்ட சொல்— அட்டைகளை அவர் மாணவர்க்குக் காட்ட லாம். அல்லது அச்சொற்களின் வடிவங்களுக்கும், மாணவர்களுக்குத் தெரிந்த மற்றச் சொற்களின் வடிவங்களுக்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடு களை அவர்கள் அறிந்து கொள்வதற்கு, ஆசிரியர் உதவி புரியலாம். மாணவர் கள், சொல் கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி பெறுவதிலும், புதுச் சொற்களில் அவை எப்படி அமைந்துள்ளன என்பதைக் கண்டு கொள்வதிலும் சீரான வளர்ச்சி பெறவேண்டும்.

உயர்ந்த ஒலியியல் மொழிகளில், பல்வேறு எழுத்துக்களின் உருவங்களை யும் ஒலிகளையும் கற்றுக் கொள்வதிலும், சொற்களை உருவாக்குவதற்குச் சொல் கூறுபாடுகளை இணைப்பதிலும், அச்சொற் கூறுபாடுகளில் மாணவர்க் குள்ள அறிவைப் பயன்படுத்திப் புதுச்சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள் வதிலும், வேகமான முன்னேற்றம் ஏற்படவேண்டும். அசைக் கூறுபாடுகள் முக்கிய இடம் வகிக்கும் மொழிகளில் மிகவும் அடிக்கடி வருகின்ற அசைகளை அடையாளம் கண்டுகொண்டு, சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்கு அவற்றைப் பயன்படுத்துவதில் திறமை வளர்ப்பது முக்கியமாகும். எழுத்துக் களின் உச்சரிப்புக்களும் அவற்றின் ஒலிகளும் ஒழுங்காக இல்லாத மொழி களில் தொடக்கச்சுவடிப் பருவத்தில் சொல் கூறுபாடுகளில் மிகக் குறைந்த தேர்ச்சியே சாத்தியமாகிறது. பொதுவாக, ஒரு குறிப்பிட்ட சொல் கூறு பாடானது பார்த்த அளவில் தெரிந்து கொள்ளும் சொற்களில் பன்முறை வந்து பின்னல் வருகின்ற படிக்கும் பாடங்களிலும் அடிக்கடி பயன்படுத்தப் பட்டாலொழிய, அச்சொல் கூறுபாட்டைக் கற்க எவ்வித முயற்சியும் செய்யக் கூடாது.

திறன்களையும் வல்லமைகளையும் விரிவுபடுத்தப் பயன்படுத்தும் நேரத் தில் சில மொழிகளுக்குத் தேவைப்படுகின்ற தனிப்பயிற்சி வகைகளும் வற் புறுத்தப் படவேண்டும். உதாரணமாக, அராபிய மொழியையும் மற்றும் சில மொழிகளையும் கற்கும்போது, அச்சிடப்படாத உயிர் ஒலிகளின் அடையாளங் களாகிய துணைவரிவடிவக் குறிகளை அறிந்து தேர்ச்சி பெறுவதில் மாணவர் களுக்கு உதவி தேவையாகிறது. அதுபோன்றே, குரல்வகை மொழிகளென்று கூறப்படுபவற்றைக் கற்கும்போது உட்பிணைப்பிலும் பொருளிலும் வேறுபாடு களைக் குறிக்கப் பயன்படுத்தப்படும் அடையாளக் குறிகளில் தேர்ச்சிபெற மாணவர்களுக்கு உதவி தேவை. இத்தகைய சிறப்பியல்புகள் எல்லாம் பொருள் உள்ள மூலப்பகுதிகளின் பாகங்களாக முதலில் கருதப்பட வேண்டும்.

மேலே கூறிய எடுத்துக்காட்டுகள், படிக்கும் திறன்களையும், வல்லமை களையும் விரிவு படுத்துவதற்குத் தேவைப்படும் பயிற்சி வகைகளில் ஒரு சிலவற்றையே குறிப்பிடுகின்றன. இப்போது வெளியாகும் தொடக்கச் சுவடிகள் பல யோசனைகளைக் கொண்டுள்ளன. அந்த யோசனைகள் அச்சுவடி களில் ஆசிரியர்க்கு வழிகாட்டியாக உள்ள பகுதிகளிலும், செயல் முறைப் பயிற்சிகளிலும், அச்சுவடிகளோடு இணைத்து வெளியிடப்படும் பயிற்சி நூல்களி லும் பாடத்தையடுத்து அமைந்துள்ளன. சில சமயம் ஒரு பக்கத்தில் அல்லது அதிகப் பக்கங்களில் தகுதியான பயிற்சிகள் சேர்க்கப்பட்டிருக்கின்றன. இப்

பயிற்சிகளில் புதிதாகக் கற்கப்படவேண்டிய செய்திகள் அறிமுகப்படுத்தப் படுகின்றன.

அண்மைக் காலத்தில் படிப்பதில் மாணவர்களின் தேவைகளையும் முன்னேற்றத்தையும் அறிவதற்காக நுட்பவழிமுறைகளை உருவாக்குவதில் வேகமான முன்னேற்றம் ஏற்பட்டுள்ளன. ஒவ்வொரு மாணவன் செய்யும் பிழைகள், அடையும் தொல்லைகள் ஆகியவற்றை ஆசிரியர் ஆராய்வது முக்கியம் என்பது மிகுதியும் வற்புறுத்தப்பட்டது. ஒரு மாணவருக்கு அல்லது பல மாணவர்களுக்கு எதிர்ப்படுகின்ற பிரச்சனைகளின் மீது சில நாட்களுக்குக் கவனத்தைச் செலுத்துவதின் மூலம், குறிப்பிட்ட எத்தகைய உதவி வகைகள் தேவையென்பதை அறிந்துகொள்வதில் விரைவான முன்னேற்றம் காண முடியும். சிறப்பான தொல்லைகளை மட்டுமல்லாமல், பெரும்பாலும் அவற்றின காரணங்களான ஆர்வமின்மை, பொதுவான முதிர்ச்சியின்மை, நன்றாகப் பார்க்கவும், கேட்கவும் இயலாமை, அளவுக்கு அதிகமான அச்சம் அல்லது சீராக அமையாத உணர்ச்சி, ஆகியவற்றையும் பதிவுத்தாளில் குறித்து வைப்பது பயனுள்ளதாகும்.

மாணவர்களின் தேவைகளை ஆராய்வதற்கு உதவியாக, இரண்டு வகையான சோதனைகள் தற்போது செய்யப்படுகின்றன. ஒரு தேர்வு குழந்தையின் அபிவிருத்தி நிலைக்கு ஏற்ற படிப்புத் திறமையை ஆராயும் பொதுத் தேர்வு ஆகும். அத்தகைய ஒரு சோதனையில் சேர்க்கப்பட்ட படிப்புப் பயிற்சி வகைக்குரிய உதாரணங்கள் பன்னிரண்டாம் படத்தில் தரப்பட்டுள்ளன. அவை, குழந்தை பொருள் தெரிந்துகொள்ளும் சொல் தொகுதியின் அளவையும், சொற்றொடர்கள், முற்றுத்தொடர்கள், பத்திகள், வழி காட்டும் விதிகள் ஆகியவற்றின் பொருளை அறிகின்ற திறமையினையும் அளவிடுகின்றன. அத்தகைய பட்டியல், ஒரு வகுப்பில் உள்ள மாணவர்களின் ஒப்புத்திறனைமட்டுமின்றி, வகுப்பு முழுவதையும் மற்ற முதலாண்டு வகுப்புகளோடு ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது அது எத்தரத்தில் உள்ளது என்பதையும் காட்டுகிறது.

இரண்டாவது வகைத்தேர்வு 13ஆம் படத்தில் காட்டப்பட்டுள்ளது. கற்பித்தலில் வற்புறுத்தப்படுகின்ற சிறப்புத் திறன்களிலும் வல்லமையிலும் மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை அளவிடும் நோக்கத்தோடு ஒரு தொடக்கச் சுவடியை வெளியிட்டவர்களால் அச்சோதனை தயாரிக்கப்பட்டது. குறிப்பிட்ட விதிமுறைகளின்படி, அச் சோதனையை நடத்தி ஒவ்வொரு மாணவனுடனும் அச்சோதனையைப் பற்றி விவாதித்து ஒவ்வொரு மாணவனுடைய பிரச்சனையைக் குறித்தும் தெளிவாக அறிய முடியும். இத்தகைய கண்டுபிடிப்புக்களின் அடிப்படையில் ஆசிரியர்கள் சிறு மாணவர் குழுவினருக்கும், தனிப்பட்ட மாணவர்க்கும், அவரவர்க்கு ஏற்றபடி தரவேண்டிய சிறப்பான உதவிப் பயிற்சி யளிக்கத் திட்டமிடுகிறார்கள்.

சுயமாகப் படிக்கும் பண்பை வளர்த்தல்

மாணவர்கள் ஒரு தொடக்கச் சுவடியையும், அதையொட்டிய பிற படிப்புச் செயல்களையும் முடிப்பதற்குள் அவர்கள் ஆசிரியர் உதவி இல்லாமலேயே சுமார் 150 சொற்கள் அடங்கிய சொல்தொகுதிக்குள் உள்ள சொற்களாலான சுவையான வாசகங்களைத் தொடர்ந்து படிப்பதில் ஈடுபடும் திறமையைப் பெற்றிருக்கவேண்டும். மாணவர்கள் சுயமாகவே எளிய வாசகங்களைப் படிக்கும் நிலையை அடையும்வரைஅடிப்படைப் படிப்பு எண்ணப்போக்குகளிலும், திறன்களிலும் அடையும் முன்னேற்றங்களே இரண்டாம் நிலையில்

அடைய வேண்டிய மீதமுள்ள குறிக்கோள்கள் ஆகும்.

பொதுவாக இந்தக் குறிக்கோள்களை அடைதற்குப் பயன்படுத்தப்படும் அடிப்படைப் படிப்பு வாசகங்கள் முதல் பாடப்புத்தகம் அல்லது அதைப் போன்ற நூல்கள் ஆகும். அது சராசரி 150 பக்கங்களை உடையதாகவும், சுமார் 150 புதுச் சொற்களைக் கொண்டதாகவும் உள்ளது. இரண்டாவது நிலையை முடிப்பதற்குள் மாணவர்கள் பொதுவாக ஏறத்தாழ 300 சொற்களைப் படிக்கும் திறமையைப் பெறுகிறார்கள். ஆசிரியர்—மாணவர் தயாரித்த வாசகங்களை மட்டுமே பயன்படுத்தும் அநேக பள்ளிகள் முதலாண்டு முடிவுக்குள் அதே எண்ணிக்கையுள்ள சொற்களையே மாணவர்கள் கற்பதாக அறிவிக்கின்றன.

இத்தகைய அடிப்படையான படிக்கும் வாசகங்கள் அன்றாடம் பெரும்பாலும் காலை வேளைப் படிப்பு நேரங்களில் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. கொள்கை அளவில் கற்பிக்க மேற்கொள்ளப்படும் முறைகள் அதே போன்றவையாக இருப்பதோடு, தொடக்க காலத்தில் பயன்படுத்தப்படும் நான்கு படிகளைக் கொண்டவை ஆகும். வகுப்புச் செயல்களின்போது வாய்விட்டுப் படித்தல் மௌனப்படிப்பு ஆகியவையும் சமமான அளவில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. படிப்பவற்றின் பொருளை உணர்ந்து விளக்குதற்கும், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் சுயசக்தியையும், பிழை இன்மையையும் பெறுவதற்கும் உதவி செய்யப்படுகிறார்கள். உயர்ந்த ஒலியியல் மொழியில், முதலாண்டு முடிவதற்குள் புதுச் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் அடங்கிய அடிப்படை உண்மைகளும் கொள்கைகளும் அறிமுகப்படுத்தப்படுகின்றன. தாழ்ந்த அளவு ஒலியியல் மொழிகளில் எளிதானதும் மிகவும் பரவலாகப் பயன்படுத்தப்படுவதும் ஆகிய உதவிகளே பயன்படத்தக்க முறையில் அறிமுகப்படுத்த இயலும். சொற்கருத்து வரிவடிவங்களை அல்லது அசைகளை அல்லது இரண்டையுமே பயன்படுத்துகின்றவையும், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கு ஒலியியல் குறிகளைத் துணைக்குக் கொள்பவையுமான மொழிகளில் முதலாண்டு இறுதிக்குள் ஒலியியல் குறிகளில் பொதுவாக முழுத்தேர்ச்சி பெறப்படுகிறது.

பிற்பகல் வகுப்பு நேரங்களில் படிப்பவற்றின் பொருளில் முழுக் கவனத்தையும் செலுத்திச் சுயமாகப் படிக்கின்ற பழக்கத்தை ஏற்படுத்துவதற்கு ஒரு முயற்சி செய்யப்பட்டது. இந்தக் காரியத்திற்காகப் பல்வேறு விதமான வாசகங்கள் பயன்படுத்தப்பட்டன. முதல் பாடப் புத்தகத்தைப் படிக்கும்போதே படிப்பதற்குரியவையும், பல்வேறு சுவையான தலைப்புகளையும் உடையவையுமான துணைப்பாட நூல்களைச் சில வெளியீட்டாளர்கள் தயாரித்துள்ளார்கள். சில பள்ளிகள் தாம் பயன்படுத்தும் பாட நூல்களின் வரிசையல்லாத வேறு பாடநூல் வரிசைகளைச் சேர்ந்த தொடக்கச் சுவடிகளையோ, அல்லது மிக எளிமையான நூல் நிலையப் புத்தகங்களையோ பயன்படுத்துகின்றன. இவற்றில் எதுவும் கிடைக்காத இடங்களில் அநேக ஆசிரியர்கள் அடிப்படைத் தொடக்கச் சுவடியையும் முதல் பாடநூலையும் மீண்டும் மீண்டும் படிக்கச் செய்ய ஒவ்வொரு முறையும் ஒரு புதிய நோக்கத்துடன் அப்படிப் படிக்கச் செய்கின்றனர். பல்வேறு இடங்களிலிருந்து திரட்டப்பட்ட எளிய சுவையான வாசகங்களை ஆசிரியர்கள் கரும்பலகையில் எழுதுகிறார்கள், அல்லது மாணவர்களுக்காக அவற்றிற்குப் பிரதிகள் தயார் செய்கிறார்கள். மாணவர் தயாரித்த வாசகங்களைப் பயன்படுத்துகின்ற ஆசிரியர்கள், முன்னைய வகுப்புக்களில் தயாரிக்கப்பட்ட சிறு நூல்களை மாணவர்கள் படிக்குமாறு செய்கிறார்கள். துணைப்பாட வாசகங்களின் தேவை மிகுதியாக இருப்ப

தால் அவற்றைக் கொடுப்பதற்குப் பல்வேறு திட்டங்கள் கடைப்பிடிக்கப் பட்டு வருகின்றன.

அத்தகைய படிப்பு வாசகங்கள் கொடுக்கப்படும்போது, ஆசிரியரும் மாணவர்களும் ஒரு கதையில் காணப்படும் தலைப்பினையும் படங்களையும் ஒருங்கமர்ந்து படிக்கிறார்கள். அவர்கள் அப்படிச் செய்யும்போது, கதையின் நிகழ்ச்சிகளை எதிர்பார்ப்பதுடன், கதையிலிருந்து விடையளிக்கக்கூடிய வினாக் களையும் தயாரிக்கிறார்கள். பிறகு முதற்பக்கத்தில் உள்ள நிகழ்ச்சிகளைப் படித்து அவற்றைப்பற்றி விவாதிக்கிறார்கள். உண்மையான உற்சாகத் தோடும், வரையறுக்கப்பட்ட கேள்விகளை மனதில் இருத்திக்கொண்டும், ஒவ்வொரு மாணவனும், கதையின் மீதிப் பகுதியைத் தானாகவே படிக்கிறான். இதற்கிடையில் ஆசிரியர் மாணவர்களின் படிப்புப் பழக்கங்களைக் கவனித் துத் தேவையான உதவிகளைச் செய்கிறார். கதையினை அனைவரும் படித்து முடிக்காவிட்டாலும், பெரும்பாலான மாணவர்கள் படித்து முடித்தவுடன், ஆசிரியரின் துணையோடு கதையின் பொருளைப்பற்றி விவாதிக்கிறார்கள். முதலில் எளிய வாசகங்களிலிருந்து தொடங்கிச் சுயமாகவும் சிந்தனையோடும் படிக்கின்ற திறமையில் மாணவர்கள் வேகமாக முன்னேறுகிறார்கள்.

அவ்வாறு மாணவர்கள் ஆசிரியரின் உதவியின்றி முன்னேறும்போது, தாங்களே விரும்பிப் படிப்பதில் ஈடுபடத் தொடங்குகிறார்கள். அத்தகைய ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதற்கு அநேகத் திட்டங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. உதாரணமாக, ஒரு மேசை மீது எளிய சுவையான புத்தகங்கள் பரப்பிவைக் கப்படுகின்றன. ஒரு நாளில் உள்ள ஓய்வு நேரத்தில் மாணவர்கள் இந்த மேசைக்குச் சென்று படங்களைப் பார்க்கவும், அவர்களுக்கு எது தேவை யானதோ அதனைப் படிக்கவும் ஊக்கப்படுத்தப் படுகிறார்கள். இன்னொரு முறை மாணவர்கட்குச் சில கதைகளின் பகுதிகளைப் படித்துக் காட்டிவிட்டு மிகவும் ஆர்வமூட்டும் பகுதிகளில் நிறுத்திவிடுவது. பள்ளியிலோ, வீட்டிலோ மாணவர்கள் சுயமாகப் படிக்கத் துவங்கியதும், அவர்கள் என்ன படித் தார்கள் என்பதைத் தம் வகுப்புத் தோழர்களுக்கு விளக்குதற்கு ஒரு சந்தர்ப் பம் அளிக்கவேண்டும். இந்த முறையானது அப்படிக் கூறுகின்ற மாணவ னுக்கு அதிக உற்சாகத்தைக் கொடுப்பதோடன்றி மற்றவர்களுக்கும் ஓர் ஆர்வத்தை எழுப்புகிறது அல்லது அதிகப்படுத்தி உதவி செய்கிறது.

இரண்டாம் நிலையின் பின்பகுதி முழுதும், படிப்பதில் மாணவர் அடைந்துள்ள தேர்ச்சிகள், தேவைகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய ஆராய்ச்சி தொடர்ந்து நிகழவேண்டும். எவ்வளவு விரைவில் மாணவர்களின் இன்னல் கள் புரிந்துகொள்ளப் படுகின்றனவோ அவ்வளவு எளிதாக அவைகளை நீக்கி விட முடியும். யாருக்குத் தனி உதவிகள் தேவைப்படுகின்றனவோ, அவர் களுக்குச் சிறப்பாக உதவ நேரம் ஒதுக்குதற்காக, மிக விரைவாக முன்னேற் றம் அடைந்த மாணவர்கள் எளிதான வாசகங்களைச் சுயமாகவே படிக்க அடிக்கடிச் சந்தர்ப்பம் கொடுக்கப்படவேண்டும். அவர்களுக்குத் தேவை யான பயிற்சியை இது கொடுப்பதோடு, மற்றவர்களுக்குத் தனி உதவி கொடுப்பதற்கும் இது வழி செய்கிறது. முதலாண்டின் முடிவுக்குள் இரண் டாம் பருவத்தின் குறிக்கோள்களை எல்லா மாணவர்களும் அடைய உதவி பண்ணுதற்கு, எல்லா முயற்சிகளும் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். எனி னும் மந்தமாகக் கற்போரை மிகையாக உந்துவது கூடாது. முத லாண்டின் இறுதியில் அவர்கள் அடைந்த தேர்ச்சி நிலையிலிருந்து தொடர்ந்து செல்வதற்கு இரண்டாம் ஆண்டின் முதலில் அனுமதிக்கப்பட வேண்டும்.

மூன்றும் நிலை: அடிப்படையான படிப்புத்திறன்களில் தேர்ச்சி பெறுவதில் வேகமான முன்னேற்றத்தை அதிகப்படுத்துதல்

எளிய வாசகங்களைச் சுயமாகவும், அவற்றின் பொருளில் ஓர் ஆர்வத்தோடும் மாணவர்கள் படிக்கக் கற்றுக் கொண்ட உடனே, மூன்றும் நிலைக்கு அவர்கள் ஆயத்தமாக உள்ளனர். இந்த நிலை ஏறத்தாழ இரண்டு ஆண்டுகள் நீடிக்கிறது. இக்காலத்தில் சரளமானதும் சிந்தனையோடு கூடியதுமான மௌனப் படிப்புக்கும் நன்றாக வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கும் தேவையான அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளிலும் திறன்களிலும் தேர்ச்சி பெறுவதில் மாணவர்கள் விரைந்த முன்னேற்றம் காணவேண்டும்.

இந்த நிலையில் கற்பித்தலின் தலையாய குறிக்கோள்களாவன

மகிழ்ச்சிக்காகவும், செய்திகளை அறிவதற்கும் ஆதாரமாக உள்ள படிப்பதில் ஆர்வத்தை ஆழப்படுத்தல்.

வழிப்படுத்தப்பட்ட படிப்பு, சுயமான படிப்பு, ஆகியவை மூலம் மாணவர்களின் ஆர்வங்களை அதிகப்படுத்துதல்.

படிக்கும் பொருளைத் தெளிவாகவும் சரியாகவும் புரிந்து கொள்ளும் திறமையில் விரைந்த முன்னேற்றத்தை ஊக்குதல்.

படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைச் சிந்தித்துப் பின்பற்றல், உணர்வைத் தெளிவுபடுத்திக் கொள்வதற்கும், நல்ல எண்ணப்போக்குகளை அபிவிருத்தி செய்து கொள்வதற்கும், பிரச்சனைகளைத் தீர்த்துக்கொள்வதற்கும் அக் கருத்துக்களைப் பயன்படுத்தல் ஆகிய பழக்கத்தை உண்டு பண்ணுதல்.

பார்த்த உடனேயே விரைவாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளக்கூடிய வார்த்தைகளின் எண்ணிக்கையை ஏறத்தாழ இரண்டாயிரத்துக்கு அதிகப் படுத்தல்.

மாணவர்களின் பேச்சுமொழிக்கு உட்பட்டவையும், வாசகங்களில் வருபவையுமான எல்லாப் புதுச்சொற்களையும் சுயமாக உச்சரித்தற்கும், அடையாளம் கண்டு கொள்ளுவதற்கும் ஏற்றமுறையில் சொற்களைத் தாக்கும் திறமையினை அபிவிருத்தி செய்தல்.

வாய்மொழிப்படிப்பு வேகத்தைவிட மௌனப்படிப்பின் வேகத்தை ஓரளவாவது அதிகப்படுத்தல்.

வாய்மொழிப் படிப்பின் தரத்தை உயர்த்துதல்.

மாணவர்கள் தம் அன்றாட அனுபவத்தோடு தொடர்பு கொண்டதும், கூறப்பட்ட சொல்தொகுதியின் எல்லைக்குள் அடங்கியதுமான எந்த வாசகத்தையும் வாய்விட்டும் மௌனமாகவும் நன்றாகவும் சரளமாகவும் படிக்க இயலும்போது, மிக முக்கியமானதொரு குறிக்கோள் அடையப்படுகிறது. மேலே காணும் குறிக்கோள்களை எய்துதற்கு அநேகப் பயிற்சி வகைகள் உதவுகின்றன. அவைகள் ஐந்து தலைப்புக்களில் கீழ் விவாதிக்கப்படும். படிப்பதில் மிகுந்த திறமையை வளர்த்தல், விரும்பத்தக்க பழக்கங்களை நிரந்தரமாக்குதல், மிக்க பிழைகளுடன் படிக்கும் பழக்கத்தைத் தவிர்த்தல் அல்லது சரி செய்தல், படிப்பதில் ஒரு நிலையான ஆர்வத்தை அதிகப்படுத்துதல், மற்றப் பள்ளிச் செயல்களிலும் படிப்பினைப் பயன்படுத்துதல், என்பனவாம். இவற்றில் ஒவ்வொரு தலைப்புக்கும் ஒவ்வொரு பகுதி தேவை என்றாலும், அவைகள் மிகச் சுருக்கமாக இங்கு விளக்கப்படுகின்றன.

படிப்பதில் மிகுந்த திறமையை வளர்த்தல்

ஒவ்வொரு தினமும் ஒரு நேரப்பகுதியில், படிப்பதில் உள்ள அடிப்படை

எண்ணப்போக்குகளேயும் திறன்களேயும் விரைவாக அதிகப்படுத்துவதைக் குறிக்கோளாகக் கொள்ளவேண்டும். இதற்காக ஒன்று அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட வரிசைப் படுத்தப்பட்ட பாடநூல்கள் ஒவ்வோர் ஆண்டும் பயன் படுத்தப்படவேண்டும். இவைகள் குறைந்தது மூன்று வகையான கருத்துக் களே உள்ளடக்கி யிருக்கவேண்டும்: குழந்தைகளின் பொது அனுபவங்களே அடிப்படையாகக் கொண்ட பாடத்தொகுப்புகள்; இந்த வயதுக் குழந்தை கட்கு ஏற்றவையாக, அவர்தம் மொழியில் உள்ள இலக்கியம் தருகின்ற கதைகள் அல்லது நாடோடி நூல்கள்; முதலில் பழக்கப்பட்ட எல்லேக்குள் இருப்பவற்றையும் பிறகு படிப்படியாக விரிந்த எல்லேக்குள் இருப்பவற்றைப் பற்றியும் அறிவிக்கும் செய்திப்பாடத் தொகுப்புகள். அத்தகைய கருத்துக் களே அடிப்படையாகக் கொண்ட பாடங்களேத் திட்டமிடும்போது ஆசிரியர் குறைந்தது கீழ்க்காணும் முக்கியமான படிப்புக்கூறுபாடுகளிலாவது முன் னேற்றத்தைக் காணும் குறிக்கோள் உடையவராக இருக்கவேண்டும்.

படிப்பதைப் புரிந்துகொள்ளலும், விளக்கலும்

படிப்பதைப் புரிந்துகொள்வதிலும், விளக்குவதிலும் மிகுந்த திற மையை வளர்ப்பது இந்தக் காலம் முழுதும் அன்றாடம் வற்புறுத்தப்பட வேண்டும். ஒரு கதையை அல்லது செய்தியை மாணவர்கள், ஆசிரியர் காட்டிய வழியில் முதல் முதலாகப் படிக்கிறபோது தாம் வாசிப்பது எதைப் பற்றியது என்பதை முதலில் கண்டறியவேண்டும்; அது கதையாக இருந்தால், கதையில் வரும் உறுப்பினர்கள் யாவர் என்பதையும் கதையின் முக்கிய நிகழ்ச்சிகளேயும், கதை எப்படி முடிகிறது, கதை உறுப்பினர்கள் சொல்லும் அல்லது செய்யும் முக்கியச் செயல்கள், ஏன் அவ்வாறு சொல்லுகிருர்கள் அல்லது செய்கிருர்கள் என்பவற்றையும் கண்டறிதல் வேண்டும். அது செய்தி வாசகமாக இருந்தால், அதில் விவாதிக்கப்படும் பிரச்சனே அல்லது தலேப்பினே யும், அதில் கொடுக்கப்படும் சான்றுகளேயும், அவற்றிலிருந்து பெறப்பட்ட முடிவினேயும் அவர்கள் கண்டுபிடித்து உணர்ந்துகொள்ளவேண்டும். ஒருமுறை படித்ததோடு விட்டு விடாமல், விவாதிக்கப்பட்ட தலேப்புகளே மாணவர்கள் புரிந்துகொண்டிருப்பதைத் தெளிவாக்குவதற்கும், திருத்துவதற்கும், மாண வர்களின் சொந்த அனுபவத்துக்கும் தெரிவிக்கப்பட்ட உண்மைகள் அல் லது நிகழ்ச்சிகளுக்கும் உள்ள தொடர்பினேக் காணவும், குறிப்புப் பொருளே அறியவும் அல்லது சொந்தப் பிரச்சனேகளேயும், சமூகப் பிரச்சனேகளேயும் தீர்த்துக் கொள்வதில் படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களே முழுமையாகப் பயன் படுத்திக் கொள்ளவும், முதலில் படித்ததையே திரும்பத் திரும்பப் படித்து விவாதிக்க வேண்டும்.

சுயமாகவும் பிழை இல்லாமலும் சொற்களே அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதல்

தம்முடைய பேச்சுச் சொல்தொகுதியின் எல்லேக்குள் இருக்கக் கூடிய எல்லாச் சொற்களேயும் அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்குத் தேவையான திறன்களே மாணவர்கள் அடையவேண்டும். அதாவது, வரலாறு, விஞ்ஞானம், கணிதம் முதலிய சிறப்புப் பாடங்களில் காணப்படும் தனிப்பட்ட கலேச்சொற் களேயும், சில சமயம் மட்டும் பயன்படுத்தப்படும் நீண்ட சொற்களேயும் அடை யாளம் கண்டு கொள்வதற்குத் தேவைப்படும் திறன்களேத் தவிர, சொல் உணர்வுக்குத் தேவைப்படும் மற்ற எல்லாத் திறன்களிலும் மாணவர்கள் தேர்ச்சி பெறவேண்டும். பல்வேறு மொழிகளிலும், பிரச்சனேகள் வேறுபடு கின்றன. கருத்து வடிவங்களே மட்டும் அல்லது அசைகளே மட்டுமோ அல்லது

இரண்டையுமோ பயன்படுத்தும் மொழிகளில், சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் பயன்படுத்தப்படுகின்ற உதவி ஒலியியல் அடையாளங்களைப் பயன்படுத்தும் திறமையை வளர்த்துக் கொள்வதில் விரைந்த முன்னேற்றம் ஏற்படவேண்டும். உயர்ந்த ஒலியியல் நெடுங்கணக்கு மொழிகளில், இரண்டாம் நிலையில் கற்றுக் கொண்ட சொற் கூறுபாடுகளைப் பயன்படுத்துவதிலும், மற்ற இன்றியமையாத புது அறிவையும் திறன்களையும் பெறுதலிலும் மாணவர்கள் வேகமாக முன்னேறவேண்டும்.

மற்ற நெடுங்கணக்கு மொழிகளில், மாணவர் தம்முடைய பேச்சுச் சொல் தொகுதியில் உள்ள சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்குத் தேவையான எல்லாச் சொல்லுணரும் திறன்களிலும் தேர்ச்சி பெறுவதில் மூன்றும் நிலை முழுதும் படிப்படியாகவும் சீராகவும் முன்னேறவேண்டும். படிக்கின்ற பாடங்களில் முன்னமே இடம் பெற்ற சொற்களை ஆசிரியர் காட்டும் வழியில் ஆராய்வதன் மூலம் புது அறிவும், திறன்களும் கைவரப் பெறவேண்டும்; அவைகளில் தேர்ச்சிபெறுவதற்கு ஏற்ற வண்ணம், சிறப்புப் பயிற்சிகளைத் தயாரித்துக் கொடுக்கவேண்டும். வழிகாட்டப்பட்ட படிப்பிலும் சுயமாகப் படிப்பதிலும் தம்மைத் தாமே மாணவர்கள் ஈடுபடுத்திக் கொள்ளும் வண்ணம், மாணவர்களுக்குப் படிப்படியாகப் பொறுப்புணர்வை ஏற்படுத்த வேண்டும். புதுச் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமையில் விரைந்த முன்னேற்றம் காணுதல் மிகவும் முக்கியமாகும். ஆதலால் தேவையான பயிற்சியைப் புறக்கணிக்கவே கூடாது.

பயனுள்ள முறையில் வாய் விட்டுப் படித்தல்

மாணவர்கள் மற்றவர்கள் கேட்கும்படி படிக்கும்போது, மனதில் இருத்திக் கொள்ளவேண்டிய குறிப்புக்களை மறவாமல் அடிக்கடி பரிசீலித்துக் கொள்ளவேண்டும். அவையாவன : தெளிவாகவும், சரியாகவும் படித்தல், அனைவருக்கும் எளிதில் கேட்கும் வண்ணம் உரக்கப் படித்தல்; கேட்போருக்குப் புரியுமாறு கருத்துக்களை எளிதில் தெளிவாக வெளியிடுதல் போன்றவை. மற்றவர்களுக்கு எளிதாக விளங்கும்படி வெவ்வேறு பகுதிகளை எப்படிப் படிப்பது என்பதை அறிவதற்காகவே விளக்கமான வருணனைகள், நகைச்சுவைப் பத்திகள், உரையாடல் போன்ற பாடத் தொகுப்புக்களை அவ்வப்போது படிக்கவேண்டும். குறிக்கோளால் உந்தப்படும் வாய்மொழிப் படிப்பு நேரங்கள் என்று சொல்லப்படுபவை மிகவும் பயனுடையவையாகும். இந்நேரங்களில் ஒவ்வொரு மாணவனும் வகுப்பிற்குத் தான் படிக்க விரும்புகின்ற பகுதியினைத் தேர்ந்தெடுத்து அதைத் தயார் செய்கிறான். நாடகப் படுத்துவதற் கேற்ற பாடங்களை நாடகப் படுத்தித் திட்டம் போடுவதும் அந்நாடகத்தில் பங்கெடுத்துக் கொள்ளுதலும் மாணவர்களுக்குப் பேருதவி செய்யும்.

விரும்பத் தகுந்த பழக்கங்களை நிரந்தரமாக்குதல்

மூன்றும் நிலையின் அவசரத்தேவைகளில் ஒன்று மிகவும் எளிதாகவும் சரளமாகவும் படிக்கின்ற திறமையினைப் பெறுதல் ஆகும். அதிகக் கடினமான வாசகங்களைப் படிப்பதில் விரைந்த முன்னேற்றம் காணும் முயற்சியில் இத்தேவை அடிக்கடி ஒதுக்கித் தள்ளப்படுகிறது. இதன் விளைவாக, மாணவர்கள் பள்ளியில் தாமே சுயமாகப் படிக்கத் தவறி விடுவதோடு, பள்ளியை விட்டு விலகிய பிறகு மிகச் சிறிதளவு படிக்கின்றனர் அல்லது படிப்பதையே விட்டுவிடுகின்றனர். இத்தகைய இடர்ப்பாடுகளை நீக்கிக்கொள்

வதற்கு உதவியாக மாணவர்கள் காலையில் படிப்பு வாசகத்தை விடச் சிறிது எளிதான வாசகங்களை நிறைய படிப்பதற்குரிய சந்தர்ப்பத்தைப் பெறும் படிச் செய்யவேண்டும். இதற்காகப் பல்வேறு வகை வாசகங்கள் உபயோகத்தில் உள்ளன. அவை. வேறு அடிப்படைப் படிப்பு வரிசைகளிலுள்ள எளிய நூல்கள், அவைபோன்று எளிமையாக உள்ள நூலகப் புத்தகங்கள், சில பாடப்புத்தக வரிசைகளுக்குத் துணையாக வெளியிடப்படும் துணை வாசகங்கள் முதலியன. இவைகளில் ஒன்றும் கிடைக்கவில்லையாயின் ஆசிரியர்கள் எளிய வாசகங்களை மாணவர்கள் படிப்பதற்காகக் கரும்பலகையில் எழுதுகின்றனர்; அல்லது அவ்வாசகங்கட்குப் பல பிரதிகள் எடுத்து வழங்குகிறார்கள்.

பார்த்த உடனே வாய்விட்டுப் படிக்கும் பாடங்களில் தலைப்பினைப் படிக்கச் செய்யலாம்; படங்களையும் மாணவர்கள் ஆராயச் செய்யலாம்; மாணவர்களின் அனுபவங்களை விவாதிப்பதன் மூலம், கதையின் பொருளில் ஆர்வத்தை எழுப்பலாம். ஒரு மாணவன் படிக்கத் தொடங்குதற்கு முன்பு கதையின் நிகழ்ச்சிகளையொட்டி அவன் கேள்விகள் கேட்கப்படலாம். ஒவ்வொரு பகுதியினையும் அவன் படித்தவுடன் அதைப் பற்றி விவாதம் ஒன்று நடைபெறவேண்டும். அவ்விவாதத்தில் பின்னால் படிக்கப்போகும் பகுதியிலிருந்து பதிலிறுக்கக்கூடிய கேள்விகளைக் கேட்க மாணவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள். இவ்வாறாக அவர்கள் வினவுகின்ற மனப்பான்மையோடு படிக்கும் பழக்கத்தைப் பெறுகிறார்கள். ஒவ்வொரு மாணவனும் படிக்கும் போது. அவனுக்கு எதிர்ப்படுகின்ற சொல்தொல்லைகளின் வகைகளைக் குறித்துக்கொண்டு, வகுப்பு முடிவிலோ அல்லது பின்னரோ உதவிசெய்ய வேண்டும்.

வாய்விட்டுப் படிப்பதைப் போன்றே மாணவர்கள் கூட்டமாகக் கூடி மவுனமாகப் படிப்பதும் முக்கியமானதாகும். மேலே விவரிக்கப்பட்ட பார்வை வாய்மொழிப் படிப்பைப் போன்றே இதுவும் அறிமுகப்படுத்தப் படலாம். கேட்கப்படுகின்ற வினாக்களுக்கு விடைகாணப் பத்திகளோ அல்லது அவற்றிற்கும் நீளமான பகுதிகளோ படிக்கப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு பகுதியும் படித்து முடித்த பிறகு படிக்கப்பட்ட உண்மைகள் விவாதிக்கப் படுவதோடு அடுத்த பகுதியைப் படிப்பதற்கு மாணவர்களால் எழுப்பப்பட்ட பிரச்சனைகளை, வழிகாட்டிகளாகக் கொள்ளவேண்டும் கதை முடிகின்ற வரையிலும் இந்த முறை பின்பற்றப் படவேண்டும்.

ஆசிரியரின் மேற்பார்வையில் மாணவர் தனித்தனியே மவுனமாகப் படிப்பதும் சிறப்புடையதாகும். ஒரு கதையைப் படிப்பதில் ஆர்வம் எழுப்பப் பட்ட பிறகு, மாணவர்கள் அதனை மௌனமாகப் படிக்குமாறு செய்யலாம். அவர்கள் அவ்வாறு செய்யும்போது, சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதிலும் பொருளைப் பற்றிக்கொள்வதிலும் அவர்கட்கு ஏற்படும் இன்னல்களின் காரணங்கள் ஆசிரியர் கவனித்து உடனடியாகத் தேவையான உதவிகளும் செய்யப்படலாம். பாடமுடிவில் கதையின் சம்பவங்கள் எல்லாம் விவாதிக்கப்படுகின்றன. நூலகப் புத்தகங்கள் நிறையக் கிடைப்பதாயிருந்தால் ஒவ்வொரு மாணவனும், தான் படிக்க விரும்புகின்ற நூலைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளலாம். இத்திட்டம் படிப்பதில் ஆர்வம் மிகுந்து ஆழ்ந்த கவனம், அதிக முயற்சி, விரைவாகவும் எளிதாகவும் படிக்கின்ற திறமையில் வேகமான முன்னேற்றம் ஆகியவற்றை விளைவிக்கின்றது.

கெட்ட பழக்கங்களைத் திருத்தல் அல்லது தவிர்த்தல்

மூன்றாம் நிலையில் மாணவர்கள் முன்னேறும்போது, சில மாணவர்

களின் இன்னல்களை நீக்குவதற்கு மாணவர்க்குக் கூட்டமாகக் கற்பிக்கையில் சாதாரணமாகப் பயன்படுத்துகின்ற முறைகள் அவ்வப்போது போதுமானவையாக இருப்பதில்லை. அநேகமாக எல்லா நாடுகளிலிருந்தும் வரும் அறிக்கைகள், மந்தமான மாணவர்களால் உண்டாகும் பிரச்சனைகளைக் குறிப்பிடுகின்றன. மந்தமான முன்னேற்றத்திற்கு உரிய காரணங்களையும், உதவி செய்தற்குரிய சிறந்த வழிகளையும் கண்டு பிடிப்பதற்குத் தீவிர ஆராய்ச்சிகள் செய்யப்படுகின்றன.

பொதுவாக மந்தமாகப் படிப்பவர்கள், மூன்று பிரிவுகளில் ஒன்றைச் சேர்ந்தவர்களாக இருக்கிறார்கள். முதலாவது பிரிவு எல்லாக் கற்கும் செயல்களிலும் தம்முடைய வகுப்புத்தோழர்களுக்குப் பின் தங்கி விடுகின்ற மந்தமான மாணவர்களைக் கொண்டது. அத்தகைய மாணவர்களில் பெரும்பாலோர் படிப்பதற்குத் தங்களிடம் உள்ள திறமை முழுவதையும் பயன்படுத்தித் தம்மால் இயன்ற அளவு விரைவாக முன்னேறிக்கொண்டு வருகிறார்கள். சராசரி மாணவர்கள் அல்லது சாராரிக்கு மேற்பட்ட மாணவர்களைப் போல முன்னேற அவர்களைக் கட்டாயப் படுத்த முயல்வது பொருத்தமானதன்று. அவர்களால் முடியக்கூடிய சிறந்த முன்னேற்றம் காணுதற்கு ஒரு திட்டமிடப்பட்ட கற்பிக்கும் முறை அவர்களுக்குத் தேவையாக உள்ளது.

இரண்டாம் வகையைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் சாதாரண முன்னேற்றத்தை அடைவதற்கேற்ற மனவல்லமை பெற்றிருப்பவர்கள். ஏதேனும் ஒரு காரணத்தால் கற்பிப்பு முறை அவர்களுடைய தேவைகளுக்கேற்றவாறு மாறி அமையாததால் அது அவர்களுடைய ஆர்வத்தையும், ஒத்துழைப்பையும் பெறுவதில் தவறிவிடலாம். பயன்படுத்துகின்ற நூல்கள் சுவையில்லாமலோ, அன்றி, மிகக் கடினமானவையாகவோ, அவர்களின் தனிப்பட்ட தேவைக்கு ஏற்றதாக இல்லாமலோ இருக்கலாம். அல்லது அவர்கள் திறமையற்ற ஆசிரியர்களைப் பெற்றிருந்திருக்கலாம். படிப்பின் முக்கியமான கூறுபாடுகள் கற்பிக்கப்பட்டபோது, அவர்கள் பள்ளிக்கே வராமல் இருந்திருக்கலாம். அல்லது அவர்கள் வீட்டுவாழ்வு குறைந்த அளவு ஊக்கமே அளித்திருக்கலாம். இந்தக் காரணங்களாலும், இதுபோன்ற பிற காரணங்களாலும், தனிப்பட்டமுறையில் உதவி தேவைப்படுகின்ற மாணவர்கள் ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் இருக்கிறார்கள். மாணவர்களுடைய குறைபாடுகளின் இயல்பினை அறிந்து கொள்வதே ஆசிரியரின் முதல் பிரச்சனையாகும். அக்குறைபாடுகள் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ள இயலாமை, சரியாகப் பொருள் உணராதிருத்தல், வரிகளைத் தொடர்ந்து பின்பற்றிச் செல்ல முடியாமை முதலியனவாக இருக்கலாம். இச்சமயங்களில் படிப்புத் திறமைச் சோதனைகளையும், அன்றாடக் கவனிப்புப் பற்றிய குறிப்புக்களையும் பயன்படுத்திக் கொள்ள வேண்டும். பாடபுத்தகங்களில் உள்ள குறிப்பிட்ட சோதனைகளின் மதிப்பையும், படிப்புத் திறமையை அளவிடும் பொதுச் சோதனைகளைப் பற்றியும் முன்னரே நாம் குறிப்பிட்டுள்ளோம். (குழந்தைகட்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதற்குரிய படிப்புச் சோதனைகளைப் பற்றிய விவரங்களையும் அவற்றின் மூலங்களையும் இந்தப் பகுதியிலும் அடுத்த பகுதியிலும் உள்ள பின்னிணைப்புகளில் காணலாம்.) ஒரு மாணவரின் குறைபாடுகள் கண்டுபிடிக்கப்பட்டவுடன் சிறிய குழுவுக்கோ அல்லது தனிப்பட்ட மாணவர்க்கோ தேவையான உதவியைச் செய்யத் தகுந்த முயற்சிகள் எடுத்துக் கொள்ளப்பட வேண்டும். திருத்துகின்ற அல்லது சரிப்படுத்துகின்ற வேலையில் பயன்படுத்தப்படும் முறைகள், பெரும்பாலும் சிறந்த ஆசிரியர்க

ளால் படிக்கக் கற்பிக்கும் போது முறையாகப் பயன்படுத்தப்படும் முறைகளே ஆகும்.

குறைவாகப் படிப்பவரில் மூன்ருவது பிரிவைச் சேர்ந்தவர்கள் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் மனவல்லமை உள்ளவர்கள் எனினும், தம் முன்னேற்றத்தில், இடையிட்டுக் கெடுக்கக்கூடிய ஓரிரு குறைபாடுகளால் இன்னலுறுகிருர்கள். அத்தகைய குறைபாடுகள், குறைந்த பார்வைக் குறைபாடாகவோ அல்லது கேட்டலில் உள்ள குறைபாடாகவோ இருக்கலாம். அல்லது, உடல் நலமின்மை, மிகுந்த உணர்ச்சி வயப்படுதல், முதிராத மொழி வளர்ச்சி, உணர்ச்சிக் கொந்தளிப்பு ஆகியவையாக இருக்கலாம். இத்தகைய மாணவரைப் பற்றிப் பல்வேறு நாடுகளில் ஆராய்ச்சிகள் நடைபெறுகின்றன. இவற்றை நீக்குவதற்கான மாற்றுக்களையும் பயிற்சிகளையும் கண்டுபிடிக்கப் பல சோதனைகளும் நடைபெறுகின்றன.

படிப்பதில் நிரந்தரமான ஆர்வங்களை உண்டாக்குதல்

மூன்றும் நிலை முழுவதும் தானே தூண்டப்பட்டுப் படிக்கும் படிப்பில் ஆர்வத்தை விரிவாக்கவும், ஆழமாக்கவும் தேவையான முயற்சி தொடர்ந்து செய்யப்பட வேண்டும். ஏற்கெனவே விவரிக்கப்பட்ட அநேக செயல்கள் இதற்குத் துணை செய்கின்றன. அவற்ருேடு வகுப்பறையில் உள்ள படிக்கும் மேசையில் வைப்பதற்கு முடிந்தவரையில் சுவையான கவர்ச்சிகரமான நூல்களைப் பெறுதற்கு ஆசிரியர்கள் சிறப்பான முயற்சி எடுத்துக்கொள்ளுகிருர்கள். மேலும் மாணவர்கள் அவற்றைத் தங்கள் சாய்வு மேசைகளிலோ, படிக்கும் மேசைகளிலோ, ஓய்வு நேரத்தில் படிப்பதற்கு அவர்களை ஊக்குவிக்கிருர்கள். மாணவர்கள் தாங்கள் விரும்பியவாறு நூல்களை எடுத்துப் படிப்பதற்காக வாரம் இரண்டு அல்லது மூன்று நேரப்பகுதிகளோ அல்லது தினந்தோறும் ஒரு குறிப்பிட்ட நேரமோ ஒதுக்கப்படுகின்றன. அந்த நேரங்களில் ஆசிரியர் மாணவர்களின் படிக்கும் பழக்கங்களைக் கவனிப்பதோடன்றிப் படிப்பதில் மிகக் குறைந்த அளவு உற்சாகம் உடையவர்களோடு பேசி அவர்கட்கு மிகவும் ஆர்வமூட்டும் வாசக வகைகளைக் கண்டுபிடிக்க முயற்சி செய்கிருர். சில சமயங்களில் மாணவர்கள் ஆசிரியரைச் சூழ்ந்து கொண்டு, தாம் மிகவும் சுவைத்துப் படித்த கதைகளைப் பற்றி விவாதிக்கிருர்கள்; அவற்றிலிருந்து பல பகுதிகளைத் தம் வகுப்புத் தோழர்களுக்குப் படித்துக் காட்டுகிருர்கள். அப்போது ஆசிரியர் தாம் படிக்கும் மேசையில் வைப்பதற்கென்று வைத்திருக்கும் ஒரு புத்தகத்தை அறிமுகப்படுத்தி மாணவர்களின் படிப்பு ஆர்வத்தைத் தூண்டிவிடக் கூடிய முறையில் அப்புத்தகத்தின் உள்ளடக்கத்தைச் சொல்லலாம். முக்கியமான பள்ளி நிகழ்ச்சிகளையும் விழா நிகழ்ச்சிகளையும் ஓர் அறிக்கைப் பலகையில் விளம்பரப்படுத்தி ஒழுங்காக அன்ருட நிகழ்ச்சிகளில் ஆர்வத்தை ஊட்டலாம். செய்தித்தாள் படிப்பதில் இவ்வாறு ஒரு விரிந்த அடிப்படை நிர்ணயிக்கப்பட்டு, நான்காம் நிலைக்குரிய ஆர்வத்தை இவ்வாறு வளர்ப்பதற்கு அது ஆதாரமாகிறது.

மற்றப் பள்ளிச் செயல்களில் படிப்பு

மாணவர்கள் முன்னேறி வரும்போது எல்லாப் பள்ளிச் செயல்களையும் கற்றுக் கொள்ளுதற்கு உதவியாகப் படிப்பு வாசகங்கள் மிகுதியாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட வேண்டும். கணிதம், வெளி உலகம், சமூக பாடம் போன்றவற்றிற்கு எளிய நூல்கள் கிடைத்தால் அன்ருடம் படிக்கும் பாடத்தைக் கவனமாகப் படிப்பதுபோன்றே அவற்றையும் கவனித்துப் படிப்பதற்கு

மாணவர்கள் நெறிப் படுத்தப்பட வேண்டும். புதிய சொற்களின் உச்சரிப்பு, பொருள், படிக்கும் பொருளைத் தெளிவாக அறிதல், படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களை வகுப்புப் பிரச்சனைகளோடு தொடர்பு படுத்தி விளக்கல், ஆகியவற்றில் தனியான கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். அத்தகைய எளிய நூல்கள் சிலவே கிடைக்கும்போதும் அல்லது கிடைக்காமலே போய்விட்டபோதும் ஆசிரியர் நாம் இப்போது கூறிய விவாதத்தைப் பற்றிய சுவையான வாசகங்களை ஒரு புத்தகத்தில் இருந்து எடுத்தோ அல்லது தாமாகவே தயாரித்தோ கரும்பலகையில் எழுதவேண்டும். அல்லது அவற்றிற்குப் பிரதிகளைத் தயாரிக்க வேண்டும். புதிய கருத்துக்களை வெளியிடுவதற்குத் தேவையான ஒரு சில புதுச் சொற்களைத் தவிர அவ்வாசகங்களில் உள்ள மற்றச்சொற்கள் எல்லாம் மாணவரின் படிப்புச் சொல் தொகுதிக்கு உட்பட்டவையாக இருக்க வேண்டும்.

நான்காம் நிலை : இன்னும் முதிர்ந்த படிப்பு ஆர்வங்களையும், பழக்கங்களையும் பெறுதல்

மாணவர்கள் மூன்றும் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைந்தவுடன் நான்காம் நிலையினைச் சிறப்பிக்கின்ற இன்னும் முதிர்ந்த படிப்பு ஆர்வங்களையும் பழக்கங்களையும் நோக்கி அவர்கள் முன்னேற வேண்டும். குழந்தைகள் நான்கு ஆண்டுக்கு மேல் பள்ளியில் தங்கியிராத பகுதிகளில் இது மிக முக்கியமானதாகும். சிறப்பான பிரச்சனைகள் சுருக்கமாக இரண்டு தலைப்புகளில் விவரிக்கப்படும். அவையாவன: படிப்பிலும் படிப்பின் மூலமும் மேலும் வளர்ச்சியினை அதிகப்படுத்துதல், வட்டாரத்தில் உள்ள முதியோர் படிப்புச் செயல்கள் சிலவற்றைப் படிப்படியாக மாணவர்களுக்கு அறிமுகப்படுத்தல் என்பன.

படிப்பிலும், படிப்பின் மூலமும் இன்னும் மேம்பட்ட வளர்ச்சியினை உண்டாக்குதல்

நான்காம் நிலையில் கடைப்பிடிக்கப்படும் நன்கு சிந்திக்கப்பட்ட படிக்கும் திட்டம் பல முக்கியமான கூறுபாடுகளை உள்ளடக்கிக் கொள்கிறது. முதலாவது எல்லா மாணவர்களுக்கும் தினந்தோறும் படிப்பதில் கவனமாகத் தயாரிக்கப்பட்ட அடிப்படைப் பயிற்சி அளிப்பதாகும். இதில் உள்ள முக்கியமான குறிக்கோள்கள் பின்வருமாறு:

புதியவற்றையும் பழக்கமல்லாதவற்றையும் படிப்பின் மூலம் கண்டு பிடிப்பதில் ஆர்வத்தை எழுப்புதல்.

தற்போது படிக்கின்ற விரிந்த வாசகப் பரப்பில் அடிக்கடி வருகின்ற புதிய கடினமான சொற்களின் பொருள்களையும் உச்சரிப்புகளையும் அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் திறமையை அபிவிருத்தி செய்தல். அகராதி அல்லது அதனையொத்த வேறொன்றின் உபயோகத்தையும் இது உள்ளடக்கிக் கொண்டுள்ளது.

படிப்பதைப் புரிந்து கொள்ளுதல், படித்துப்பெற்ற கருத்துக்களைச் சிந்தனையோடு கடைப்பிடித்தல், முன்னமே கொண்டுள்ள கருத்துக்களையும் எண்ணங்களையும் மிகுதிப்படுத்திக் கொள்ளவும், அறிவுக்குப் பொருத்தமான எண்ணப்போக்குகளை அமைத்துக் கொள்ளவும், செம்மையான நடத்தை வகைகளைப் பெறவும் அவற்றைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல்.

படிக்கின்ற வேகத்தை அதிகப்படுத்துதல்.

வாய்விட்டுப் படிப்பதின் தரத்தை உயர்த்துதல்.

ஒருவரின் கலாச்சாரப் பின்னணியை வளப்படுத்துவதற்கும், தனிப்

பட்ட பிரச்சனைகள் அல்லது சமூகப் பிரச்சனைகளைத் தீர்ப்பதில் ஓர் உதவி என்ற முறையிலும், மகிழ்ச்சிக்காகவும், தானே விருப்பங்கொண்டு படிக்கும் படிப்பில் உற்சாகத்தை மிகுதியாக்கல்.

படிப்பதில் இன்னலுறுகின்ற தனிப்பட்டோருக்குச் சிறப்பான உதவியைச் செய்தல்.

பொதுவாக, இதுகாறும் கூறப்பட்ட குறிக்கோள்களை அடைதற்குத் திட்டமிட்டுத் தயாரிக்கப்பட்ட அடிப்படைப் பாடநூல் வரிசைகள் உதவியாக உள்ளன. ஒவ்வோர் ஆண்டிற்கும் உரிய பாடநூல், அதே வரிசையில் அதற்கு முந்திய நூல்களில் உள்ள சொல் தொகுதியைக் கொண்டிருப்பதோடு, அடிக்கடி எதிர்ப்படுகின்ற 750 புதிய சொற்களையும் பொருளடக்கத்திற்கு அவசியமான மற்ற முக்கியமான சொற்களையும் கொண்டுள்ளது. ஒவ்வோர் அடிப்படைப் பாடநூலும் பல்வேறு வகை வாசகங்களைக் கொண்டுள்ளது. அவை ஆர்வமூட்டும் கதைகள், அந்த அந்த வயதிற்கேற்ற குழந்தைகளின் பிரச்சனைகள் செயல்கள் ஆகியவற்றின் வருணனைகள்; உலகின் பல்வேறு பாகங்களில் உள்ள மக்கள், பொருள்கள், மற்றும் செயல்கள் பற்றிய விளக்கமான விபரங்கள், வரலாறு வெளியுலகம் பயணம் வீரச்செயல்கள் ஆகியவை பற்றிய சுவையான கதைகள், அந்த நாடு அல்லது பண்பாடு அறிந்துள்ள சிறந்த குழந்தை இலக்கியத்திலிருந்து எடுத்த மாதிரிகள் முதலியன.

கற்பிக்கப் பயன்படுத்தப் படுகின்ற பொதுவான வழிகளும் முறைகளும் மூன்றும் நிலையில் பயன்படுத்தப் படுபவை போன்றவையே. ஆனால், அவை நான்காவது நிலையில் முன்னேற வேண்டியதிற்கு ஏற்றவாறு திருத்தியமைக்கப் படுகின்றன. படிக்கப்படுகின்ற ஒவ்வொரு பகுதியும் மாணவர்களின் உடனடியான உற்சாகத்துக்கேற்ற முறையில் புகுத்தப்பட வேண்டும். வினாக்கள், படங்கள், விவாதங்கள் அனுபவங்களைப் பகிர்ந்துகொள்ளல் ஆகியவற்றின் மூலம் மாணவர்களின் ஆர்வங்களையும் அனுபவங்களையும் விரிவாக்கிச் செறிவுள்ளதாக்கக் கூடும். தற்போதைய ஆர்வங்களைத் திருப்தி செய்யவும் புதிய ஆர்வங்களை உண்டாக்கவும் துணைப்படிப்பிற்கு ஆவன செய்யவேண்டும்.

படிப்பதில் மிகுந்த திறமையும், ஆற்றலும் வளர நிரம்பத் திட்டமிட்டு நாள்தோறும் முயற்சி செய்தல் அவசியம். சிறப்பாகக் கவனித்தற்குரிய பிரச்சனைகள் நான்கு வகைகள் ஆகும். அவை யாவன:

புதிய சொற்களைச் சுயமாக அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் மிகுந்த திறமையை வளர்த்துக் கொள்ளுதல்

நான்காம் நிலையில் படிக்கவேண்டிய வாசகங்கள் பரந்த அளவில் இருப்பதால் புதுச் சொற்களின் எண்ணிக்கை மிகவும் வேகமாக அதிகரிக்கிறது. பல அசைச்சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதிலும், அச்சொற்களின் பொருளுக்கும் உச்சரிப்புக்கும் அகராதியைப் பயன்படுத்துவதிலும் அதிகப்படியான திறமையும் இருக்கிறது.

மாணவர்கள் பொருள் அறிந்து சொற்றொகுதி விரிவாதல்

படிக்கும் வாசகங்களின் இயல்புக்கேற்றவாறு, புதிய கருத்துக்களைக் குறிக்கும் சொற்கள் பெரும்பாலும் எல்லாப் பக்கங்களிலும் தோன்றுகின்றன. பழக்கப்பட்ட பழைய சொற்கள், புதிய பொருள்களை விளக்க அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. இதன் விளைவாக, சொற்கள் அமைந்துள்ள இடத்தைப் பொறுத்தும், சொற்களின் உறுப்புக்களில் உள்ள தடையங்களைக் கொண்டும், அச்சொற்களின் பொருளைப் பெறுதற்குத் தொடர்ந்த

பயிற்சி மாணவர்களுக்குத் தேவைப்படுகிறது. அத்தகைய பயிற்சியோடு, சொற்களுக்கு இடத்துக்கேற்றவாறு பொருளைத் தேர்ந்தெடுத்து அறிய ஓர் அகராதியைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்கு வேண்டிய விளக்கங்களும், வழி முறைகளும், சொல்லித் தரப்படவேண்டும்.

பொருளை உணர்வதிலும் விளக்குவதிலும் வளர்ச்சியை ஏற்படுத்துதல்

மாணவர்கள் இதுகாறும் தாம் பார்க்காத பொருள்கள், செயல்கள் ஆகியவற்றைப் பற்றிப் படிக்கும் காரணத்தால், விவரங்களைச் சரியாக உணர் தற்குக் கற்பனையில் வேறுவகைக் கேள்விக் காட்சித் துணைக்கருவிகள் அதிக மாகப் பயன்படுத்தப்பட்டு அவை விளக்கப்படுகின்றன; விவாதிக்கப்படு கின்றன. மறைந்திருக்கும் பொருளைத் தெரிந்து கொள்ளுதல், தாம் படிப்ப வற்றை வைத்துக்கொண்டு ஊகித்தறிதல் உண்மைகளின் அடிப்படையில் முடிவுகளை உருவாக்குதல் ஆகிய திறமைகளில் நான்காம் நிலையில் உள்ள மாணவர்கள் வேகமாக முன்னேறவேண்டும். மாணவர்கள் படிக்கும்போதே தாம் படித்ததை வேறு ஆதாரங்களிலிருந்து கிடைத்த செய்திகளோடு ஒப் பிட்டு நோக்கவும் அவற்றின் மதிப்பையும் முக்கியத்துவத்தையும் ஆராய்ந்து முடிவு காணவும், அவர்கள் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும். கொடுக்கப்படும் சான்றுகளைச் சீர்தூக்கி ஆராயவும் அவற்றில் உண்மையானவற்றையும் பொருத்தமானவற்றையும் மற்றவற்றினின்றும் பிரித்தறியவும் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும். பயனற்றவற்றையும், சாதாரணமானவற்றையும் விலக்கி விட்டு நல்ல இலக்கியத்தின் அழகினையும் மதிப்பினையும் சீர்தூக்கி ஆராய்ந்து முடிவுகாண அவர்கள் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும்; அதோடு நல்ல இலக்கியத் தின் அழகையும் மதிப்பையும் போற்றக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும்.

படிப்பு வேகம்

தேவையான வேகத்தோடு வரிகளை ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத் தைப் பெறுவதில் அநேகர் தோல்வியுறுகின்றார்களாகையால், இன்னும் சரளமாகப் படிக்கும் பழக்கங்களை மிகுதிப்படுத்த முயற்சிகள் அவ்வப்போது தேவைப்படுகின்றன. இதற்கு மிகவும் பயனுள்ள வழி யாதெனில் மிகுந்த ஆர்வமூட்டுகின்ற படிப்பு வாசகங்களை அதிகமாகப் படிப்பதேயாகும். என்று லும், கொடுக்கப்படும் பகுதிகளைப் படித்து முடிப்பதற்கு ஓர் அளவான நேரமே கொடுக்கப்படும் செயல்முறைப் பயிற்சிகளின் மூலம், சில மாணவர் கள் பயனடைகிறார்கள்.

வழக்கமான அளவைவிட அதிகமான இடர்ப்பாடுகளால் தொல்லைப் படுகின்ற மாணவர்களை ஆசிரியர்கள் மிகுதியாகக் கவனித்தல் வேண்டும். அத்தகைய கவனிப்போடு, மூன்றும் நிலைக்காக விவரிக்கப்பட்டதை யொத்த படிப்புச் சோதனைகளின் முடிவுகளும் பொதுவாகப் பயன் அளிக்கும். தனிப் பட்ட முறையில் உதவி தேவைப்படுகின்ற மாணவர்களைக் கண்டுபிடித்ததும் அவர்களைத் திருத்தும் பயிற்சிக்கு வசதி யளிக்கப்பட வேண்டும். இதற்கு உப யோகப்படுத்துகின்ற முறைகள் பெரும்பாலும் சிறந்த ஆசிரியர் ஒருவர் தினமும் உபயோகப்படுத்துகின்ற முறைகளே ஆகும். ஆனால் அவை இங்குத் தனிப்பட்ட சில சிக்கல்களைத் தீர்க்கத் தீவிரமாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

ஒரு நல்ல படிப்புத் திட்டம், பல்வேறு விதமான பள்ளிப் பாடங்களைப் படிப்பதற்குத் தேவைப்படுகின்ற உதவிகளைச் செய்து வழிகாட்டுகிறது. தற் போது கிடைக்கின்ற பெரும்பாலான வாசகங்கள் மாணவர்கள் படித்து உடன் புரிந்துகொள்ள இயலாதவை. படிப்பதற்காக வாசகங்கள் கொடுக்

கப்படுவதற்கு முன்னுல் ஆசிரியர்கள் அவ்வாசகங்களோடு தொடர்பு பட்ட அனுபவப் பின்னணியை அமைப்பதுடன், பழக்கமற்ற சொற்களின் பொருள் களையும் விளக்க வேண்டும். விவாதங்கள் மூலமும், ஆசிரியர்—மாணவர் திட்டத்தின் மூலமும், சிறப்பு வினுக்கள் எழுப்பப்படவேண்டும்; அல்லது மாணவர்கள் படிக்கும்போதே, முக்கியமான கருத்துக்களில் கவனத்தைச் செலுத்தும் பிரச்சனைகளை அறியவேண்டும்.

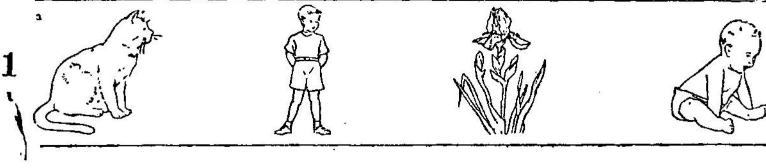
மகிழ்ச்சிக்காகவும், தம் பண்பாட்டுப் பின்னணியை விரிவாக்கிக் கொள்ளவும் தனிப்பட்ட பிரச்சனை அல்லது வட்டாரப் பிரச்சனைகளைத் தீர்ப் பதற்கு உதவியாகவும் தனிப்படிப்பை மாணவர்களிடையே அபிவிருத்தி செய்தலில் தொடர்ந்து முயற்சி செய்வது, மிகவும் முக்கியமானதாகும். மாணவர்கள் பள்ளியைவிட்டு விலகிய பிறகு மிகுதியாகப் படிப்பதற்கேது வாக அவர்கள் பள்ளியில் இருக்கும்போதே இத்தகைய பழக்கங்கள் நிறுவப் பட்டு விடவேண்டும். இரண்டாவது மூன்ருவது நிலைகளில் படிப்பதில் உற்சாகம் ஊட்டுவதற்காகக் கூறப்பட்ட எல்லா முறைகளும் நான்காம் நிலை யிலும் பயன்படுத்தப்படலாம். மாணவர்கள் தாம் விரும்பிய நூல்களைப் படிப்பதற்கும் அன்ருடம் நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும். முடியக்கூடிய இடங் களில் எல்லாம், ஒரு பொது நூல் நிலையம் இருக்குமாகுல் அதிலிருந்து மாண வர்க்கு வீட்டிலும் பள்ளியிலும் நூல்கள் வழங்குவதற்குப் பொது நூல் நிலையக் காப்பாளரின் ஒத்துழைப்பைப் பெறவேண்டும். பல வட்டாரங் களில் குழந்தைகளுக்குப் பொழுதுபோக்கு நூல்கள் இன்னும் கிடைக்கும் நிலை ஏற்படவில்லை. ஆனுல் போதுமானதொரு படிப்பிக்கும் திட்டத்தின் நோக்கங்களை அடைவதில் அத்தகைய நூல்கள் மிகவும் முக்கியமானவை. எனவே, முடிந்த அளவு விரைவில் அவைகளைக் கொடுப்பதற்கு எல்லா முயற்சிகளையும் செய்தல் வேண்டும்.

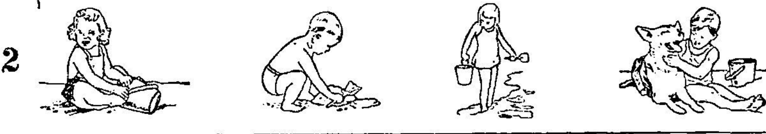
முதியோரின் படிப்புச் செயல்களுக்கு முகவுரை

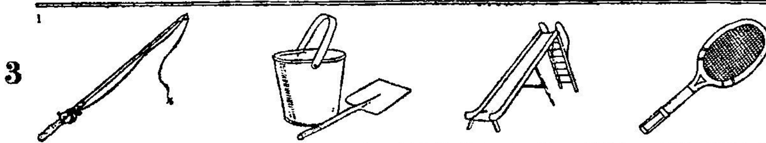
ஒரு வட்டாரத்தின் முதியோர்கள் வரை எட்டும் படிப்புச் செயல்களை ஊக்குவிக்கக் குறைந்தது இரண்டு முயற்சிகளாவது எடுக்கப்படவேண்டும். ஒன்று அன்ருட நிகழ்ச்சிகளில் உற்சாகத்தைத் தூண்டுவது. மற்ருென்று வட்டாரத்துக்கு ஒரு செய்தித்தாள் வருமாயின் அதன் ஒரு பிரதி நாள் தோறும் அல்லது வாரந்தோறும் படிப்பு மேசைமேல் வைக்கப்படல் வேண்டும். வீடுகளில் செய்தித்தாள் கிடைக்கப் பெருத மாணவர்கள் பள்ளி களில் அதனைப் படிக்குமாறு தூண்டப்படவேண்டும். செய்தித்தாள் எதுவும் வெளியாகவில்லை என்ருல், மாணவர்கள் ஆசிரியரிடம் அன்ருடச் செய்தி களைச் சொல்லுமாறு தூண்டப்படலாம். பின்னர் ஆசிரியர் எல்லோருக்கும் ஆர்வமூட்டக்கூடிய செய்திகளை வகுப்பறையின் செய்திப் பலகையில் எழுது வார். எப்படி ஆனுலும் ஒவ்வொரு நாளும் மதிய உணவிற்குப் பின்னரோ அல்லது வேறு ஏதாவதொரு குறிப்பிட்ட காலத்திலோ, அவ்வப்போது நடந்த அல்லது நடக்கப்போகும் முக்கிய நிகழ்ச்சிகளைப் பற்றி விவாதிக்கவும் அந்த நிகழ்ச்சிகள் வட்டாரத்துக்கும் தனிப்பட்டவர்க்கும் எவ்வளவு முக்கியம் வாய்ந்தவை என்பதை விரிவாக ஆராயவும், நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும்.

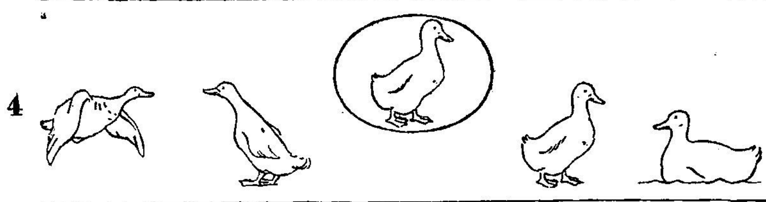
ஒரு வட்டாரம் முழுதும் எதிர்நோக்கும் பிரச்சனைகளில் சிலவற்றைப் பள்ளிக்கூடம் ஆராயவேண்டும். உதாரணமாக, நல்ல சுகாதார நிலைமை யின் தேவையைப் பற்றியோ, பயிர்வகைகளை நன்கு பயிரிடுவதுபற்றியோ, அல்லது புதிய சாலை அமைப்பதைப் பற்றியோ ஒரு பிரச்சனை இருக்கலாம். இப்பிரச்சனைகளைப் பற்றி மாணவர்கள் சிந்திப்பதற்கும், இவை சம்பந்தமாக

வழங்கப்பட்ட முக்கிய அறிக்கைகளையும் படிப்பிதழ்களையும் பள்ளிக்குக் கொணர்ந்து படிக்கவும், அவர்கள் தனித் தனியாகவோ, கூட்டமாகவோ குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகளைத் தீர்க்கவோ, நிலைமைகளை மேம்படுத்தவோ எப்படி உதவக்கூடும் என்பதைச் சிந்திக்கவும் ஊக்குவிக்கவேண்டும். இத்தகைய விவாதங்களும் செயல்களும் அடிக்கடி நடைபெறுவதன் மூலம் மாணவர்கள் படிப்படியாகச் சமுகப் பிரச்சினைகளில் ஆர்வம் கொள்ளுவதோடு, அவற்றைத் தீர்ப்பதில் தாம் துணை செய்யவேண்டிய பொறுப்புணர்ச்சியும் பெறுகிறார்கள்.









படம் 11 : *சோதனை 1. சொற்களும் அவற்றின் பொருளும். இவை போன்ற 19 வரிசைப் படங்களில் சோதனையாளர் கூறும் பெயருக்குடைய படத்தை மாணவர் குறிப்பிட வேண்டும். உதாரணமாக : 'குழந்தையைக் குறிப்பிடுக.'*

சோதனை 2. வாக்கியங்கள். இவை போன்ற 14 வரிசைப் படங்களில் மாணவர் சோதனையாளர் கூறும் படத்தைத் தேர்ந்தெடுத்துக் குறிப்பிட வேண்டும். உதாரணமாக : 'வாளியையும் மண்வாரியையும் எடுத்துச் செல்லும் குழந்தையைக் கண்டுபிடி.'

சோதனை 3. விவரங்கள். இவைபோன்ற 14 வரிசைப் படங்களில் சோதனையாளர் கூறும் விவரத்துக்கு ஏற்ற படத்தைத் தேர்ந்தெடுத்துக் குறிப்பிடுதல். உதாரணமாக : 'வெளியே பந்து விளையாடும்போது பயன் படுத்தும் பொருளைக் குறிப்பிடுக.'

சோதனை 4. ஒற்றுமை காணல். இவைபோன்ற 19 வரிசைப் படங்களில் மத்தியில் இருக்கும் படத்திற்கு ஒத்திருக்கும் படத்தைச் சுற்றி மாணவன் கட்டம் வரையவேண்டும்.

'Metropolitan Reading Readiness Test.' Published by ! the World Book Company. Yonkers-on-Hudson, N. Y.

1 

cow bee door hat hole

2 

a dog eating men working
a horse running a boy running
a boy singing

3 Mary is a little
tree cup top girl dress

4 Put an X on the doll.



5 One day it was cold. Jack was glad that his blue coat was so warm.

One day it was
hot rainy cold dark warm

Jack's coat was
cold red glad warm fat

படம் 12 : *எந்த அளவு மாணவனால் படிக்க இயலுகிறது என்பதைக் கண்டறியும் சோதனை.*

சோதனை 1. சொற்களை அறிதல். (இது போன்று 12 சோதனைகள்) hat *என்ற சொல்லைக் கண்டு பிடித்து அதன் கீழ் மாணவன் கோடிட வேண்டும்.*

சோதனை 2. சொற்தொடர்களை அறிதல். (12 சோதனைகள்) a boy running *என்பதன் அடியில் கோடிடுதல்.*

சோதனை 3. வாக்கியங்களை அறிதல். (8 சோதனைகள்) எந்த சொல் சிறப்பாக வாக்கியத்தை முடிக்கிறதோ அதனடியில் கோடிடுதல்.

சோதனை 4. செய்முறைக் குறிப்புகளை அறிதல் (7 சோதனைகள்) செய்முறைக் குறிப்புகளைப் படித்து அதன்படி செய்தல்.

சோதனை 5. பத்திகளை அறிதல் (12 சோதனைகள்) முதலிரண்டு வரிகளில் உள்ள கதையைப் படித்து அவற்றைச் சிறப்பாக முடிக்கும் சொற்களினடியில் கோடிடுதல்.

Examples of types of exercises in the Chicago Reading Tests. Prepared for the Chicago Board of Education. Published by E. M. Hale & Co , Chicago, for use during the first and second year in school.



"Look, Puff," said Sally.
"Look, Spot.
See what you did."

Puff Spot Little Quack

1

2

a baby kitten

a yellow duck

a little chicken



She went to get Little Rabbit.
She went to get Sally.
She went to get Grandmother.

3

படம் 13 : படிக்க இயலுவதைக் கண்டறியும் சோதனைக்கு ஒரு உதாரணம்.
1. வாக்கியத்தின் பொருளை அறிதல். you என்ற சொல்லின் மூலம் ஸாலி (Sally) யார் யாரைக் குறிப்பிட்டாள் என்பதை உணர்த்தும் சொற்களினடியில் கோடிடுமாறு ஆசிரியர் மாணவர்களுக்கு வழிகாட்டுவார்.

2. கற்பனையாக ஒரு உருவத்தை உணர்தல். ஆசிரியர் கூறுகிறார் : 'இறக்கைகள் கொண்ட நீந்தக்கூடிய சிறு பிராணியொன்றை நினைத்துக்கொள்ளுங்கள். இவற்றில் எதை நினைத்தீர்கள் ? அதனடியில் கோடிடவும்.'

3. தொடர்புகளைக் கண்டறிதல். படம் எடுத்துக் கூறும் கதையை ஆசிரியர் கூறுகிறார். பின் அவர் சொல்வார் : 'யாரை எடுத்து வர தாய் வீட்டினுள் சென்றாள் என்பதை விளக்கும் வாக்கியத்தினடியில் கோடிடவும்.'

"No, Spot, no!" said Jane.
"You cannot have the doll.
Put that doll down.
I do not want you
to play with it."



4

Father said, "Come, boys.
I ___ a surprise for you."

home have here

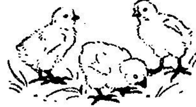
5

Father works with a s___



6

The children have three ___



chicken
chicken's
chickens

7

படம் 13: *(தொடர்ச்சி) 4 உணர்ச்சிப் பிரதிபலிப்பை அறிதல். 'இக் கதையைப் படிக்கவும். ஜேனின் மன உணர்ச்சியைப் பிரதிபலிக்கும் படத்தினடியில் கோடிடவும்.'*

5. பொருளைக் கண்டறிதல். 'இரண்டு வாக்கியங்களையும் படிக்கவும். கீழுள்ள சொற்களில், இடைவெளியை நிரப்பும் சொல்லினடியில் கோடிடவும்.'

6. ஒலிப்புமுறைப் பாகுபாடு. 'S என்ற எழுத்துடன் துவங்கி வாக்கியத்தைப் பூர்த்தி செய்யும் பொருளின் அடியில் கோடிடவும்.'

7. அமைப்புப் பாகுபாடு. பொருளறிதல். 'வாக்கியத்தைப் படிக்கவும். இம் மூன்று சொற்களில் எது இடைவெளிக் குரியது ?'

Example from a Reading Test accompanying a Primer. New Basic Reading Test to accompany Fun with Dick and Jane, Scott Foresman and company, New Basic Readers, Chicago.

பகுதி எட்டு

முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பித்தல்

குழந்தைகளிடையே விரும்பத்தக்க படிப்பு ஆர்வங்களையும் பழக்கங்களையும் வளர்ப்பதைவிடப் பயனுள்ள எழுத்தறிவு பெற்ற முதியோரைக் கொண்ட ஒரு தலைமுறையை வளர்ப்பதென்பது எவ்விதத்திலும் எளிய செயல் இல்லை. இந்தப் பிரச்சனை அண்மைக் காலத்தில் உலகத்தில் பல பாகங்களில் கவனமாக ஆராயப்பட்டுள்ளது. அதன் விளைவாக, சோதித்தறியப்பட்ட அனுபவங்களும், ஆராய்ச்சிக் கண்டு பிடிப்புகளும் நிறையக் குவிந்துள்ளன. உலகில் எழுத்தறிவை விருத்தி செய்ய மேற்கொள்ளப்படும் தற்கால முயற்சிகளுக்குத் துணையாக அவற்றைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம். இந்தப் பகுதியில் முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பித்தலில் பயன்படுத்தக்கூடிய படிப்புத் திட்டங்களின் தன்மை, அளவு, அமைப்பு ஆகியவைகளையே நாம் முக்கியமாக ஆராயப்போகிறோம்.

படிப்புத் திட்டங்களின் தற்கால நிலை

உலகின் பெரும்பாலான பகுதிகளில் எழுத்தறிவுப் பயிற்சி இல்லை அல்லது மிகச் சிறிய அளவிலேயே உள்ளது என்பது வியப்பூட்டுகிறது. இத்தகைய இடங்களில் எழுத்தறிவை விரிவாக்கும் முயற்சி தொடக்கக்கட்டத்திலிருந்தே ஆரம்பிக்கப்பட வேண்டும். பெரும்பாலும், பொதுமக்கள் ஆதரவின்றியும் (கிடைத்தால்) சில பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்களோடும் கற்பிக்கும் கருவிகள் முழுதும் இல்லாமலும், அல்லது கிடைக்கக்கூடிய ஒரு சில கருவிகளுடனும், ஆரம்பிக்கப்பட வேண்டும்.

தற்போது பழக்கத்திலுள்ள திட்டங்கள் எல்லாம் அளவிலும் அமைப்பிலும் மிகவும் வேறுபடுகின்றன. ஒரு முனையில் உள்ள திட்டங்களில், தரப்படும் கல்வியானது ஒரு தொடக்கச் சுவடியின் உபயோகத்தோடு நின்று விடுகிறது. "குறைந்த அளவு" எழுத்தறிவு நிலை அடைந்தவுடன் அத் திட்டங்கள் முடிவடைந்து விடுகின்றன. நிதிக் குறைவாலும், பயிற்பெற்ற ஆசிரியர்கள் இன்மையாலும், போதிய கற்பிப்புக் கருவிகள் இன்மையாலும், இத்தகைய குறுகிய திட்டங்கள் அடிக்கடிப் பின்பற்றப்படுகின்றன. எனினும், பல இடங்களில், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறமையை ஒரு முறை முதியோர் பெற்றுவிட்டால் பிறகு அவர்கள் தம் சொந்த முயற்சியால் திறமை மிக்க படிப்பாளிகளாக விளங்குவார்கள் என்ற நம்பிக்கையில் அத் திட்டங்கள் ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டுள்ளன. ஆனாலும் உண்மையில் வரையறுக்கப்பட்ட பயிற்சியைப் பெறும் முதியோரில், பெரும்பாலோரைப் பொறுத்தவரை இந்த நம்பிக்கை பொய்த்துவிட்டது என்பதை அனுபவம் பல முறை காட்டியுள்ளது.

இன்னும் சிறிது முன்னேறிய நிலையில், மிக விரிவான அடிப்படைப் படிப்பு வாசகங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் திட்டங்கள் உள்ளன.

உதாரணமாக பிரேசிலிலுள்ள கல்வி இலாகா 1948இல் இரண்டு சிறு நூல் வரிசைகளை வெளியிட்டது. அவைகளில் ஒருவரிசை, ''லெர்'' என்பது. படித்தல் என்பது அதற்குப் பொருள். மற்ற வரிசை ''சாபெர்'' என்பது. கற்றல் என்பது இதற்குப் பொருள். 1950இல் சூடானில் நிகழ்ந்த எழுத்தறிவு முகாமில் பயன்படுத்துவதற்காக இன்னும் நீண்ட நூல் வரிசைகள் தயாரிக்கப்பட்டன. பொது உபயோகத்திற்காகப் போர்டோரிகோவிலும், மற்ற இடங்களிலும் இந்நூல் வரிசைகள் தயாரிக்கப்பட்டன. சாதாரணமாக வழக்கமான ஆரம்பச் சுவடிகளின் வாயிலாக மட்டும் பெறும் தேர்ச்சி நிலைமையைவிட இன்னும் உயர்ந்த தேர்ச்சி நிலையை மாணவன் வகுப்பில்இருக்கும்போதே பெற இந்நூல் வரிசைகள் பொதுவாகப் பயன்பட்டன.

இன்னும் விரிந்த வகையான திட்டம் விரிவான அடிப்படைப் படிப்பு வாசகங்களைத் தந்துதவுவதோடு (அடிப்படை வாசகங்கள் முடிந்தவுடனே அல்லது அதற்கு முன்னுலேயே மாணவனுல் தனிப்பட்ட முறையில் படிக்கப் படவேண்டிய எளிய வாசகங்களான) துணை வாசகங்களையும் தந்துதவுகிறது. அவைகள் இலக்கியக் குழுக்கள், கல்வி நிலையங்கள், சமயச் சங்கங்கள், வெளியீட்டு நிலையங்கள் ஆகிய இவைகளால் தயாரிக்கப்படுகின்றன. முதியோர்கட்கு ஆர்வமூட்டும் எல்லாப் பொருள்களையும் அவை கொண்டிருக்கின்றன. அவை படிப்பதற்குப் போதிய அளவு எளியவையாகவும், இன்பம் ஊட்டுபவையாகவும் இருப்பின் அவை தனியாகப் படிக்கும் திறமையையும் ஆர்வத்தையும் மிகுதியாக்குகின்றன.

எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள் விரிவடையும்போது, அத்திட்டங்களைத் தொடர்ச்சியான பல நிலைகளாகவோ பகுதிகளாவோ பிரித்துக் கொள்வது சிறந்தது என்று சில வட்டாரங்கள் கண்டன. அந்நிலைகளில் ஒவ்வொன்றும் தெளிவாக வரையறுத்த சில குறிக்கோள்களை அடைய முயல்கின்றது. இத்தகைய திட்டமொன்று 1948இல் பீவர் என்பவரால் வங்காள மொழியில் பயன்படுவதற்காகக் கையாளப்பட்டது. மற்ருெரு திட்டம் இந்தியாவின் கிராமப் பகுதிகளின் சமுதாய நலத்திட்டங்களில் அண்மையில் உபயோகிக்கப்பட்டது. அது நான்கு நிலைகளைத் தன்னகத்தே பெற்றிருந்தது. முதலாம் நிலை கிராமத்தில் வசதியான மையங்களில் தொங்கவிடப்பட்ட இலக்கியப் பட அட்டைகளை மாணவர்கள் சகஜமாகப் படித்துத் தேர்ச்சி அடைவதாகும். இரண்டாம் நிலை ஒரு தொடக்கச் சுவடியைப் படிப்பதாகும். மூன்றும் நிலை 520 சொற்கள் அடங்கிய சொற்ருெகுதியால் ஆன இரண்டாம் புத்தகத்தை ஆசிரியர்கள் காட்டிய வழியில் படிப்பதாகும். நான்காம் நிலை, வேளாண்மை யுடனும் அன்ருட வாழ்வின் பல்வேறு பிரச்சனைகளோடும் தொடர்புகொண்ட வாசகங்களை மாணவர்கள் அநேகமாகத் தாமே படிக்கும்நிலையை அடைவதாகும். இந்தியாவில் மைசூரில் அண்மையில் உருவாக்கப்பட்டதொரு திட்டமும் நான்கு நிலைகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளது. ''ஸ்பானிஷ்'' பேசும் அமெரிக்கப் பகுதிகளில் உபயோகிப்பதற்காக, மூன்று நிலைகளைக் கொண்ட திட்டங்கள் சிபாரிசு செய்யப்பெற்றுள்ளன.

இத்தகைய வளர்ச்சிகட்கும், இவை போன்ற மற்ற வளர்ச்சிகட்கும் இணையாகப் பல்வேறு வகைத் திட்டங்கள் குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களின் தனிப்பட்ட நிலைகளுக்கும் தேவைகளுக்கும் இணங்க அமைக்கப்பட்டுள்ளன. உதாரணமாகப் பிலிப்பைன்ஸில் அண்மைக்கால இலக்கியப் பயிற்சியின் முக்கிய நோக்கம் தனிப்பட்டவர் பிரச்சனைகளையும், சமூகப் பிரச்சனைகளை

யும் தீர்க்கத் துணைசெய்யும் முறையில் படிப்பதில் ஓர் உயர்ந்த திறமை நிலையை உண்டாக்குவதும், படிப்பவரின் அனுபவங்களை மிகுதிப்படுத்துவதும், அவர்தம் பண்பாட்டுப் பின்னணியை விரிவாக்குவதும், இன்பத்தை அளிப்பதும், சிந்தனையைத் தூண்டுவதுமாகும். ஆரம்பப் பாடங்களின் வரிசையைத் தொடர்ந்து பல்வேறு வகைப்பட்ட படிப்பு வாசகங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அவை, சமூக பொருளாதாரப் பிரச்சனைகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட 35 கதைகளைக் கொண்ட "குடிமகன் வாசகம்" என்ற பாடநூல்; ஒரு நல்ல குடிமகனின் செயல்முறைக் கருத்துக்களையும் பண்புகளையும் வலியுறுத்தும். "நமது சமுதாயத்திலே" என்ற பெயருடைய புத்தகம்; முதியோர்களின் உடனடி ஆர்வங்களைப்பற்றிய செய்திகளைக் கொண்ட வார வெளியீடான" "குடிமகனின் கடிதங்கள்" என்பது. மாணவர்க்குக் காட்டப்படும் வழி திறனுடையது என்று கொள்வோமானால் படிக்கும் ஆர்வமும் திறன்களும் விரைவாக இவற்றின் மூலம் வளர்கின்றன. நிறை வாழ்வையும், ஆக்கம் தரும் சமுதாயப் பணியையும் உண்டாக்குகின்ற ஒரு பண்பாட்டுப் பின்னணியும் ஏற்படுகிறது. இத்தகைய விளைவுகள் மிகவும் விரும்பத்தக்கவையாகும்; எல்லா இடங்களிலும் கடும் முயற்சிசெய்து அடையத் தக்கவை யாகும்.

எல்லா முதியோர்கட்கும் பயன்படும் எழுத்தறிவை நிச்சயமாக அளிக்கும் பயிற்சி உலகம் முழுவதும் தேவைப்படுகிறது. அத்தகைய பயன்படும் எழுத்தறிவு உறுதியான படிப்புக் கொள்கைகளின் அடிப்படையில் அமையவேண்டும்; அந்தந்த இடத்தின் சிறப்பான நிலைகட்கும், தேவைக்கும் ஏற்றவாறு அது மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளப்படவேண்டும். நிகழ் காலத் திட்டங்களை முன்னேற்றும் முயற்சிகள் அவை தற்போதுள்ள வளர்ச்சி நிலையிலிருந்தே தொடங்கவேண்டும். அந்தந்த இடத்தின் நிலைமைகளுக்கு ஏற்ற விரைவிலேயே அத்திட்டங்களில் மாற்றங்கள் செய்யப்படவேண்டும்.

இந்தப் பகுதியில் ஒவ்வொரு சமுதாயத்தின் தேவைகளுக்கும் ஏற்ற வண்ணம் திருத்தி அமைக்கப்பட்ட படிப்புத் திட்டங்களை எல்லாம் கோடிட்டுக் காட்டுவது என்பது இயலாத செயல். அதற்கு மாறாக, பல்வேறு இடங்களிலும் கடைப்பிடிக்கப்படுவதையும் சோதித்தறியப்பட்ட அனுபவம் ஆராய்ச்சி ஆகியவற்றின் விளைவுகளால் உறுதி செய்யப்படுபவையும், ஆன கூறுபாடுகளை விரிவாக விளக்குவது அறிவுடைமையாகும் என்று தெரிகிறது. நிதிக்குறைவாலும், போதிய அளவு பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்கள் இல்லாமையாலும், பயிற்றுக்கருவிகள் சரியாக இல்லாததாலும், சில வட்டாரங்களில் இங்குக் கூறப்படும் யோசனைகளில் பலவற்றை உடனடியாகப் பின்பற்ற முடிவதில்லை என்பதை நாம் அறிவோம். எனினும், தற்கால வாழ்வுக்கு வேண்டியுள்ள பரப்பும் திறன்களும் கொண்ட திட்டங்களை உருவாக்கும் நீண்டகால முயற்சிகளில் ஈடுபட்டுள்ள எல்லா வட்டாரங்களிலும், இந்த யோசனைகள் உதவியாகவும் வழிகாட்டியாகவும் இருக்கும் என்று நம்பலாம். குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களின் நிலைகளுக்கும், தேவைகளுக்கும், ஏற்பப் படிப்புத் திட்டங்களை திருத்தி அமைப்பதில் அடங்கியுள்ள பல வழிகள் 12 ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்படும்.

முதியோர் படிப்புத் திட்டங்களின் முக்கிய நோக்கங்கள்

முதியோர் படிப்புத் திட்டமொன்றை அமைப்பதிலும், செம்மைப் படுத்துவதிலும், மிகவும் முக்கியமானது என்ன எனில் குறிக்கோள்களையும்

கொள்கைகளையும் தெளிவாக அறிவிப்பதேயாகும். முதல் பகுதியில் காட்டிய வண்ணம், தற்காலப் படிப்புத் திட்டங்கள் அனைத்தும் கடைசியில் அடைய வேண்டிய விரிவான குறிக்கோள் பயன்படும் எழுத்தறிவேயாகும். எழுத்தறிவுள்ள ஒரு முதியோரிடமிருந்து சாதாரணமாக அவரது வட்டாரத்தில் எதிர் பார்க்கப்படும் எல்லாப் படிப்புச் செயல்களிலும், தம்மைத் திறமையாக ஈடுபடுத்திக்கொள்ளும் வல்லமை என்று பயன்படும் எழுத்தறிவு வரையறுக்கப்பட்டது. பயிற்சிக் காலத்தின்போது மேற்கொள்ளும் படிப்பு தனி நபரின் நலனையும், தொகுதி முன்னேற்றத்தையும் வளர்க்கத் துணைபுரிய வேண்டும். இக்கொள்கைக்கொப்ப, முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பித்தலின் முக்கிய நோக்கங்கள் இங்கு நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்ட இரண்டு தொகுதிகளாகத் தரப்படுகின்றன. முதல் தொகுதி படித்தலின் வாயிலாகப் பெறும் மதிப்புக்களைப் பற்றிது. அதைப் பின்வருமாறு குறிப்பிடலாம்.

ஆபத்தை எதிர்நோக்கி விழிப்பாக இருத்தல், ஒருவரது வழியைக் (வழிகாட்டிப் பலகைகளை வாசித்துக்) காணல், அன்றாட நிகழ்ச்சிகளை அறிந்திருத்தல், உறவினரோடும் நண்பர்களோடும் இடைவிடாமல் தொடர்பு கொள்ளல் ஆகியவை போன்ற அன்றாட வாழ்வில் நடைமுறைத் தேவை நிறைவேற்றுதல்.

உடல் நலத்தை முன்னேற்றுதல், சிறந்த சுகாதாரத்தை வளர்த்தல், குழந்தைப் பாதுகாப்பை விருத்தி செய்தல், சிறந்த முறையில் பயிர் செய்தல், பொருளாதார நிலையை உயர்த்துதல்.

ஒருவர் தமது பௌதிகச் சூழ்நிலையையும் பொருளாதாரச் சூழ்நிலையையும் தம்மை எதிர்நோக்கும் தனிப்பிட்ட பிரச்சனைகளையும், வட்டாரப் பிரச்சனைகளையும் அப்பிரச்சனைகளில் உள்ள சிக்கல்களையும் அவற்றைத் தீர்த்துக் கொள்ளும் வழிகளையும் நன்றாக உணர்ந்து கொள்ளும் திறமையை வளர்த்தல்.

அந்தந்த இடத்தின் வழக்கங்களையும் நிறுவனங்களையும் கடைப்பிடிக்கப் படும் பழக்கங்களையும் அறிந்துகொள்வதை விருத்தி செய்தல்.

ஒரு குடும்பத்திலும், வட்டாரத்திலும், நாட்டிலும் சிறந்த உறுப்பினராகத் திகழச் செய்யும் எண்ணப் போக்குகளையும், கருத்துக்களையும் வளர்த்தல்.

வேறு இடங்கள், நாடுகள், மக்கள், காலங்கள் ஆகியவைகளை அறிந்து கொள்வதை விருத்தி செய்தல்.

வளரும் உலகத்தின் மீது மாணவர்களின் ஆர்வத்தை ஆழமுள்ளதாகச் செய்தல்.

அவர்களது பண்பாட்டுப் பின்னணியை விரிவாக்குதல், வட்டாரத்தின் இலக்கியப் பரம்பரையோடு பழக்கம் உண்டாக்குவதன் மூலம் வாழ்க்கையை வளமாக்குதல்.

புனிதமான இலக்கியங்களைப் படிப்பதன் வாயிலாகச் சமய ஆர்வங்களை நிறை வேற்றிக்கொள்ள உதவுதல்.

படிப்பதன் மூலம் இன்பத்தையும் மகிழ்ச்சியையும் பெறுதல்.

இவைகள் யோசனைகள் மட்டுமே. மிகவும் வலியுறுத்தத் தக்க தேவைகளும் மதிப்புகளும் வட்டாரங்களுக் கேற்றவாறும் பண்பாடுகளுக் கேற்றவாறும் வேறுபடுகின்றன. ஒரு வட்டாரத்தின் குடிமக்கள் தாம் ஒரு பகுதியாக உள்ள விரிந்த பண்பாட்டின் செயல்களிலும் எண்ணங்களிலும் தீவிரமாக ஈடுபடவேண்டுமாயின் அந்த வட்டாரம் படிப்பின்மூலம் தான் அடைய வேண்டிய மதிப்புக்கள், நிறைவேற்றிக் கொள்ள வேண்டிய தேவைகள்,

ஆகியவற்றைப் பற்றி விரிவாக ஆராயவேண்டும் என்பது இதிலிருந்து வெளிப் படுகின்றது.

இரண்டாம் தொகுதி நோக்கங்கள், பயன்படும் எழுத்தறிவை அடை வதற்குப் படிப்பின் மூலம் நாடப்படும் பல்வேறு மதிப்புகளையும் பெறுதற்கும் இன்றியமையாதவைகளாக உள்ள படிப்பு எண்ணப்போக்குகளையும் திறன் களையும் பற்றியவை ஆகும். பின்வரும் பட்டியல் மூன்றும் ஐந்தாம் பகுதி களில் தொகுத்துரைத்தபடி இன்றியமையாப் படிப்புஎண்ணப்போக்குகளை யும் திறன்களையும் பற்றிய ஆராய்ச்சி முடிவுகளின் அடிப்படையில் அமைந் துள்ளது. உலகின் பல்வேறு பகுதிகளிலிருந்து குறிக்கோள்களின் அறிக்கை களோடு பின்வரும் பட்டியல் கவனமாகச் சோதிக்கப்பட்டுள்ளன.

படிக்கக் கற்றலில் தீவிர ஊக்கத்தை விருத்தி செய்வது.

எல்லாப் படிப்புச் செயல்களிலும் சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப் போக்கையும் பொருளை அறியும் ஆவலையும் உண்டாக்குதல்.

சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் பிழை இன்மையையும் சுயத்தன்மையையும் விருத்தி செய்தல்.

நான்காவது பகுதியில் விவாதிக்கப்பட்டபடி, நேர்ப் பொருள், தொடர்புப் பொருள், குறிப்புப் பொருள் ஆகியவை உட்படப் படித்த வற்றின் பொருள்களைத் தெளிவாகக் கொள்ளும் திறமையை விருத்தி செய்தல்.

படித்தற்கேற்பச் சிந்தனையோடு செயலாற்றும் பழக்கத்தை வளர்த்தல்.

ஒருவர் அறிந்துள்ளதைத் தெளிவாக்குவதிலும் பகுத்தறிவுக்குப் பொருத்தமான எண்ணப்போக்குகளைப் பெறுவதிலும், சொந்தப் பிரச்சனை களையும் வட்டாரப் பிரச்சனைகளையும் தீர்ப்பதிலும் படித்துப் பெற்ற கருத் துக்களைப் பயன்படுத்தும் வல்லமையை விருத்தி செய்தல்.

தெளிவாகப் பொருளறியும் திறனுடனே வேகமாகப் படிக்கும் திறமையை மிகுவித்தல்.

யாவரும் கூடிய அளவு நன்றாக வாய்விட்டுப் படிப்பதை வளர்த்தல். ஆயினும் மிகுதியான ஊக்கமுடையவரும், தரப்படும் பயிற்சியினின்று நல்ல பயன் அடையும் திறமையுடையோரும் மட்டும் உயர்ந்தரகப் படிப்பை அடைவற்கு முயற்சி செய்தல்.

படிப்பதில் ஊக்கத்தை விரிவு படுத்தல்; நல்லரகப் படிப்பு வாசகங் களில் விருப்பத்தை வளர்த்து விரிவாக்கல்.

மகிழ்ச்சிக்காகவும், செய்திகளை அறிந்து கொள்ளவும் ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தை நிறுவுதல்.

தற்போது கருதப்படுகிறபடி, பயன்படும் எழுத்தறிவை வளர்க்கின்ற வேலையானது எழுத்தறிவு பெறுவதற்காக ஆர்வத்தை மட்டும் எழுப்புவதை விடவும் ஓர் எழுத்தறிவுப் படஅட்டையையும் ஆரம்பச் சுவடியையும் மட்டும் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் பயிற்சியை ஏற்படுத்துவதைவிடவும் மிகவும் விரிவானதாகும். இதன்மூலம் நாடப்படும் விரிந்த குறிக்கோள்களை அடை யத் தேவைப்படும் காலமானது வட்டாரங்களுக்கேற்றவாறு மாறுபடும். ஆனால் 150 லிருந்து 300 மணி வரை கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட கற் பிப்பு தேவைப்படுமென்று கருதலாம்.

திட்டத்தை அமைத்தல்

மேலே எடுத்துக் காட்டிய வண்ணம், அண்மைக்காலத்தைய ஒரு

முக்கியப் போக்கு என்னவென்முல், படிப்புத்திட்டங்களைப் பல பகுதி வரிசை களாக அல்லது நிலைகளின் வரிசைகளாகப் பிரிப்பதே. ஒவ்வொரு பகுதி அல்லது நிலையும் பயன்படும் எழுத்தறிவை நோக்கி ஒரு குறிப்பிட்ட அளவு முன்னேற்றைத்தை அடையச் செய்கிறது. இந்தத் திட்டத்தால் நடை முறையில் ஒரு பயன் உண்டு. ஆரம்பத்திலேயே நீண்ட காலம் பயிற்சியில் சேரத் தங்கள் பெயரைப் பதிவு செய்து கொள்ளத் தயங்கும் பல முதியோர், முதல் நிலைவரை படிக்கத் தங்களைப் பதிவு செய்து கொள்வார்கள். இந்த முதல் நிலை மிகக் குறுகின காலத்தில், எளியப்படிப்புச் செயல்களை அடைவ தைக் குறிக்கோளாகக் கொண்டுள்ளது. இந்தக் குறிக்கோளை நோக்கி முதியவர்கள் முன்னேறும்போது எஞ்சிய பயிற்சியில் மிகுந்த ஊக்கம் வளர்க் கப்படுகிறது. தனிப்பட்டவர்கள் படிப்பதில் முதிர்ந்த நிலையை நோக்கி முன்னேறும்போது, அவர்கள் ஒரே விதமான பல நிலைகளைக் கடந்து செல் கிமுர்கள் என்று ஆராய்ச்சி மூலம் தெரிகிறது. உதாரணமாக, அவர்கள் முதலில் மிக எளிய பகுதிகளைப் படிப்பதில் உள்ள அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளையும் திறமைகளையும் பெறுகிமுர்கள். பிறகு அவர்கள் படிக்கக் கற்பதில் விரைந்த வளர்ச்சியை அடைகிமுர்கள். அன்முட உபயோகத்தி லுள்ள சொல்தொகுதியால் விளக்கப்பட்டுள்ள தமக்குப் பழக்கமான அநுப வத்தின் எல்லைக்குட்பட்ட எந்த வாசகத்தையும் விளக்குவதிலும் விரைந்த முன்னேற்றத்தை அடைகிமுர்கள். இறுதியாக, தனிப்பட்ட முறையில் தன் தேவைகளையும், வட்டாரத் தேவைகளையும், நிறைவேற்றிக் கொள்வதற்குத் தேவைப்படும் முதிர்ந்த நிலையில் உள்ள வாசக வகைகளைப் படிக்கவும், பய னுள்ள முறையில் விளக்கவும் திறமை பெறுகிமுர்கள்.

மேலே கூறப்பட்ட கருத்துக்களின் அடிப்படையில் அமைந்த படிப்புத் திட்டங்கள் வளர்ச்சியடைந்தபோது, எழுத்தறிவில்லாத பல முதியோர் எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் சேர்ந்தவுடனேயே படிக்கக் கற்பதற்குத் தயாராக இல்லை என்பது கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. அவர்களுடைய குறைபாடுகளின் தன்மை பின்பு விவாதிக்கப்படும். இங்குக் கூறப்படுவது என்ன என்முல் பல முதியோர்கட்குத் தயாராக்கும் நிலை ஒன்று முக்கியமாகத் தேவைப்படுகிறது என்பதே. இத்தயாராக்கும் நிலையில் படிக்கக் கற்பதில் உள்ள ஆரம்ப முயற்சிகள் விரைந்த முன்னேற்றத்தை உறுதி செய்யும் பயிற்சியை அளிக்க முடியும்.

கிடைக்கின்ற சான்றுகளை எல்லாம் பரிசீலனை செய்தபோது அது இப் பகுதியில் காட்டப்பட்ட திட்டத்தை நான்கு நிலைகளாக அமைக்கின்ற முடிவை ஏற்படுத்தியது. முதல்நிலை, படிக்க ஆரம்பிப்பதற்கு ஆயத்தமாக்கு தல் இரண்டாம் நிலை படிப்பு எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவு தல். மூன்றும் நிலை, படிக்கும் திறமையில் விரைவை வளர்த்தல். நான்காம் நிலை. படிப்பதில் மிகுந்த முதிர்ச்சி நிலையை அடைதல்.

ஒவ்வொரு நிலையின்போதும் தேவைப்படும் பயிற்சியின் இயல்பும் அளவும் இப்போது விளக்கப்படும். இரண்டாம் நிலையில் தொடங்கி ஒவ் வொரு நிலை முடியும்போதும் சான்றிதழ்கள் வழங்குவது விரும்பத்தக்க தென்று பல வட்டாரங்கள் கருதுகின்றன. இவ்வழக்கம், தனிமனிதரை முயற்சி எடுத்துப் படிக்கத் தூண்டுவதோடு உயர்ந்த எழுத்தறி நிலையைப் பெறுவதில் வட்டாரம் முழுவதிலும் ஊக்கத்தையும் எழுப்புகிறது.

முதல் நிலை : படிப்பதற்கு ஆயத்தமாக்குதல்

முதல்நிலையின் போது தேவைப்படும் செயல்களின் தன்மையும் அளவும்

இரண்டு நோக்கங்களால் தீர்மானிக்கப்படுகின்றன. அவை, படிக்கக் கற்றலில் முதியோரும் இளையவரும் எவ்வளவு தயாராக உள்ளனர் என்பதை ஆராய்தல்; உதவி தேவைப்படும் எல்லோரும் குறைபாடுகளை நீக்கிக்கொள்ளவும், படிக்க மிகுதியாகத் தயாராகவும் உதவி செய்தல் என்பன. 11ஆம் பகுதியில் விளக்கப்பட்ட வண்ணம், இந்த முயற்சிகள் ஒரே காலத்தில் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டியதோடு, எழுதக் கற்றுக்கொள்வதன் தொடக்க நிலையோடு நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட வேண்டும்.

தொடக்க நிலைகளின் தேவை

எழுத்தறிவுப் பயிற்சியில் சேரும் இளையவரும் முதியோரும் தாம் முன்னேறும் வேகவிகிதத்தில் மிகவும் வேறுபடுகின்றனர். கற்கும் வல்லமை, அனுபவப் பின்னணி, மொழித்திறன், உடல்நிலை, பார்க்கும் திறன், கேட்கும் திறன் முதலியவை போன்றவைகளில் ஒரு தொகுதி மக்களுள் தனிமனிதர்கள் வேறுபடுவதே கற்கும் வேகத்தில் அவர்களை வேறுபடுத்தும் காரணங்கள் என்று விளக்கங்கள் கூறப்படுகின்றன. மேலும் சில காரணங்கள் ஒரு சில வட்டாரங்களைவிட மற்ற வட்டாரங்களை மிகுதியாகத் தாக்குவதும் காரணம் ஆகும். ஒரு சில எடுத்துக்காட்டுகள் பின்வருமாறு:

பிலிப்பைன்ஸிலுள்ள பல முதியோர் படிக்க இயலாமையால் விளையும் நஷ்டம் எதையும் உணராமலேயே பல்லாண்டுக் காலமாக வாழ்ந்துள்ளார்கள் என்று அகோரில்லா என்பவர் அண்மையில் வெளியிட்ட அறிக்கை ஒன்றில் கூறுகிறார். அப்பழக்கத்தை நிறுவுவதற்கு முன்னால், படிப்பின் பெருமையை உணருமாறு அவர்கள் தூண்டப்பட வேண்டும். மேலும் அம்மக்கள் ஊதியத்திற்காக மட்டுமே உழைக்கக் கற்றுள்ளனர். படிக்கக் கற்கும் முயற்சி மூலம் வேறு ஒரு வகையான பயனை அடையலாம் என்பதை அவர்கள் உணர்ந்து கொள்ளவில்லை. படித்தல் மனநிறைவையும் பல பயன்களையும் தந்துதவும் என்று முதியோர்கட்கு தகுந்த சான்றுகளால் நம்பவைப்பதே தொடக்க நிலையின்போது செய்யவேண்டிய முக்கியச் செயல்களில் ஒன்றாகும்.

எழுத்தறிவில்லாத பலர் படிக்கும் வல்லமையைத் தம்மால் பெற முடியாத மிகவுயர்ந்த ஒரு பேறாக நினைத்துப் படிக்கும் கலையை அடையும் தங்களது சொந்த முயற்சியில் நம்பிக்கை இழந்துவிடுகிறார்கள் என்பதைப் பல பகுதிகளிலிருந்து வெளியான அறிக்கைகள் கூறுகின்றன. அத்தகையவர்கள் எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் சேரமாட்டார்கள், அல்லது சேர்ந்தாலும் முன்னேற முடியாத அளவுக்குக் கோழைகளாக இருக்கிறார்கள். ஒருமுறை நம்பிக்கை ஊட்டிவிட்டால் பின்னர் இந்த முதியோரில் பலர் மிகத் திருப்திகரமான முன்னேற்றத்தை அடைகிறார்கள் என்ற உண்மை பலமுறை நேரில் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளது.

மிகச் சேய்மையில் உள்ள சில வட்டாரங்களில் எழுதிய அல்லது அச்சடித்த குறியீடுகள் இன்னும் பயன்படுத்தப்படவில்லை அல்லது மிகக் குறைவாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. இதன் விளைவாக, இளையவரும், முதியோரும் குறியீடுகள், அச்சடித்த அறிக்கைகள், செய்தித்தாள்கள், மற்ற அச்சடித்த பொருள்கள் ஆகியவற்றோடு பழக்கம் இல்லாதவராக உள்ளனர். குறியீடுகளின் மூலமாக மொழியை வெளியிடமுடியும் என்பதையே அவர்கள் இன்னும் கற்றுக் கொள்ளவில்லை. இத்தகைய வட்டார மக்கள், அச்சடித்த குறியீடுகள் எல்லா இடங்களிலும் வழங்கப்படுகின்றவையும், மக்களில் பெரும்பாலோர் அன்றாடச் செயல்களைச் செய்வதற்கு ஒழுங்காகப் படிக்க வேண்டிய அவசியம் உள்ளவையுமான வட்டாரங்களில்

வாழும் மக்களைவிடப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள ஆயத்தம் குறைந்தவர்களா கவே உள்ளனர் என்பது வெளிப்படை.

இதைப்பற்றிய தீவிர ஆராய்ச்சிகள் இரண்டு முக்கிய முடிவுகளைத் தரு கின்றன. முதலாவதாகத் தனிப்பட்டவரின் பல சொந்தப் பண்புகளும், சமுதாய, சூழ்நிலை உண்மைகளும் படிக்கக் கற்க ஆயத்தமாவதை நேரடி யாகப் பாதிக்கின்றன. இரண்டாவதாகக் குறைபாடுகளை நீக்கவும், அவசிய மான தொடக்கப் பயிற்சியை அளிக்கவும் தக்க முயற்சிகளைச் செய்யும்போது படிக்கக் கற்பதில் ஏற்கெனவே தவறிய பல முதியோர்கள் விரைவாக முன் னேற்றம் அடையும் வல்லமையைப் பெறுகின்றனர்.

படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் ஆயத்தமாவதில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகள்

படிக்கக் கற்பதின் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மை களைத் தெளிவாக அறிந்துகொள்ளும் தேவையை மேலே காட்டிய கண்டு பிடிப்புக்கள் வலியுறுத்துகின்றன. பின்வரும் உண்மைகளுள் ஒவ்வொன்றும் சிறிய அளவிலோ, பேரளவிலோ செல்வாக்கு வகிக்கிறது என்பதை அனுபவ மும் ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் தெளிவாக உணர்த்துகின்றன.

அச்சடித்த சொற்களைப் பொருள்களாகப் பெயர்க்கக் கற்றுக்கொள்ளப் போதுமான மனவல்லமை. 7ஆம் பகுதியில் குறிப்பிட்டபடி ஆறு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட மனவயது படைத்தவரும் படிக்கத் தயாராக உள்ளவரு மான பெரும்பாலான குழந்தைகள், படிக்கக் கற்கும் வல்லமையில் நன்றாக விளங்குகிறார்கள். எழுத்தறிவு வகுப்பில் சேரும் பெரும்பாலான இளை யோரும் முதியோரும் வயது மிகுந்து இருப்பதாலும், விரிந்த அனுபவம் பெற்றிருப்பதாலும், பொதுவாகக் குழந்தைகளைவிட மனநிலையில் மிகவும் முதிர்ந்து காணப்படுகின்றனர். எனினும், இப்பொதுவிதிக்குச் சிறப்பான விதிவிலக்குகளும் உள்ளன. மேலும் அந்தந்த நாட்டு மக்களோடு பழகி அனுபவப்பட்ட ஆராய்ச்சியாளர்கள் குழந்தைகளைவிட இயற்கையாகவே மிகுந்த திறமையுள்ள முதியோரில் சிலரது பழக்கங்கள் மாறாமல் படிந்து விட்ட காரணத்தால் அத்தகையோர் தம் கற்கும் திறமையை இழந்தவர் களாகக் காணப்படுகிறார்கள் என்பதைக் கட்டுபிடித்துள்ளனர். ஆகவே எழுத்தறிவிப்புப் பயிற்சியில் சேருபவர்களின் சாத்தியமான கற்குந்திறமையை உறுதியாக அறிந்துகொள்ள ஆராய்ச்சிகள் கவனமாக நடத்தப்படவேண்டும்.

படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் தானாகவே உந்தப்படும் கட்டாய ஊக்கம்.

அச்சிட்ட அல்லது எழுதிய சொற்கள் பொருளைக் கூறுவன என்னும் உண்மையைத் தெளிவாக உணர்தல், பல்வேறு செய்திகளையும் அறிந்திருத் தல், ஆரம்பப் படிப்புப் பாடங்களில் குறிப்பிடப்படும் பொருள்களோடும் செயல்களோடும் பழக்கப்படிருத்தல்.

அகன்ற பேச்சுச் சொல் தொகுதி. ஆரம்பப் படிப்புச் செயல்களில் பயன்படுத்தப்படுவனவற்றைவிட இன்னும் முதிர்ந்த வெளியீட்டு வடிவங் களைக் கையாளுதல். எளிதாகப் புரிந்துகொள்ளும் வண்ணம் போதிய அளவு பிழை இன்றியும், தெளிவாகவும் பேசும் வல்லமை.

தெளிவாகச் சிந்திக்கும் வல்லமை; பொருள்களைக் காணுதலிலும், உறவுகளைக் காணுதலிலும், தேர்ந்தெடுத்தலிலும் எளிய பிரச்சனைகளைத் தீர்த்தலிலும் படிப்பவர் தமக்குத் தெரிந்தவற்றைப் பயன்படுத்தும் வல்லமை.

ஒரு சொல்லைப் பிறிதொரு சொல்லினின்று பிரித்தறிய இயலும் வண்ணம் வெவ்வேறு ஒலிகளையும் வடிவங்களையும் வேறுபடுத்தி அறியும் வல்லமை.

சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும், படித்தவற்றைப் புரிந்து கொள்வதிலும் துணைசெய்வனவாகக் குறிக்கப்பட்ட படிப்பு வாசகங் களில் தோன்றும் எப்படத்தையும் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்கு ஏற்றவாறு போதிய அளவு நன்றாகப் படங்களை விளக்குகின்ற திறமை.

மற்றவர்களோடு வேலை செய்யும் திறமை; விதிகளைப் பின்பற்றும் திறமை, பல்வேறு கற்கும் நிலைமைகளுக்கேற்பத் தன்னை மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளும் வல்லமை.

தனது கற்கும் வேலையினின்று கவனத்தையும், முயற்சியையும் குலைக் கும் நோய்கள், கவலைகள், உணர்ச்சி இறுக்கங்கள் இவைகளினின்றும் விடுதலை பெறும் வல்லமை.

படிக்கக் கற்பதற்கான முற்கூறியவை எல்லாம் பொதுவாக எல்லா இடங்கட்கும் தேவை என்பது கண்டறியப்பட்டாலும், ஒவ்வொரு வட்டார மும் அதனதன் தேவைகளை அறிந்து மேற்கூறியவற்றில் விரும்பத்தக்க மாற்றங்களைச் செய்துகொள்ள வேண்டும்; இன்னும் சேர்க்க வேண்டியிருந் தால் சேர்த்துக்கொள்ளவும் வேண்டும்.

படிக்கும் ஆயத்தத்தைத் தீர்மானித்தல்

இளையோர் முதியோர் ஆகியோர்கள் படிக்க ஆயத்தமாக உள்ளனரா என்பதைத் தீர்மானிக்கப் பல முறைகளைப் பின்பற்றலாம். முதலாவது எழுத்தறிவு வகுப்புக்கள் அமைக்கப்படுமுன், பின்வருவன போன்ற கேள்வி கட்கு விடைகளைச் சேர்க்கின்ற, கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட ஒரு வட்டார ஆராய்ச்சியை மேற்கொள்வதாகும். அக்கேள்விகளாவன : வட்டாரத்தில் படிப்பானது வகிக்கும் தற்காலப் பங்கு யாது? படிப்பு தரக்கூடிய மற்றப் பயன்கள் யாவை? தற்காலத் தேவைகளையும், ஆர்வங்களையும் நிறைவு செய்யும் படிப்பு வாசகங்கள் என்னென்ன அவ்வட்டாரத்தில் கிடைக் கின்றன? இளையோரிலும் முதியோரிலும் எவ்வளவு பேர் படிக்கின்றனர்? எழுத்தறிவில்லாத மக்கள் படிக்கக் கற்பதில் எவ்வளவு ஊக்கம் காட்டு கின்றனர்? இத்தகைய கேள்விகளுக்குக் கிடைக்கும் விடைகள், படிக்கக் கற்கும் ஆயத்தத்தை வளர்ப்பதிலும் ஒரு வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவு நிலையை உயர்த்துவதிலும் எதிர்ப்படும் பிரச்சனைகளின் தன்மையைப் புலப்படுத்து கின்றன.

இரண்டாவது நடவடிக்கையாவது, எதிர்காலத்தில் எழுத்தறிவு இயக் கத்தின் மூலம் கற்கக்கூடிய மாணவர்களை ஆசிரியர் தனித்தனியே பேட்டி காணல். இப்பேட்டிகளை ஏற்பாடு செய்ய வேண்டுமானால் முன் கூறப்பட்ட பொது ஆராய்ச்சியில் ஆசிரியர் பங்கு கொள்ளவேண்டும். அல்லது, அவ் வட்டார மக்களோடு நேரடியான உறவு கொள்ளவும் அவர்களுடைய செயல்கள், சிறப்புப் பண்புகள், அவர்தம் வாழ்க்கையின் பொது கட்டுக் கோப்பு ஆகியவற்றைக் காண்பதற்காக அவர் அந்த வட்டாரத்தைப் பற்றித் தாமாக ஆராய வேண்டும். பொதுவாக, எதிர்காலத்தில் சேரக்கூடிய மாணவர்களைத் தனித்தனியாகப் பேட்டி காண்பது கற்பிப்பு மையத்தில் நிகழ்கிறது.

ஒவ்வொரு மாணவரோடும் நட்புறவை நிறுவிக்கொள்ள ஆசிரியர் சிறந்த முறையில் முயற்சி செய்யவேண்டும். எழுத்தறிவுப் பயிற்சியில் சேரும் மாணவர்களின் நோக்கம், படிக்கக் கற்பதில் அவர்க்குள்ள விருப்பம், அவருடைய தயக்கம், அச்சம், தெளிவாகப் புலப்படும் அவருடைய முதிர்ச்சி அனுபவப் பின்னணி முன்கூறியபடி படிக்கக் கற்கத் தேவையானவைகளின்

பட்டியலில் குறிப்பிடப்பட்ட ஏனைய அம்சங்களில் அவர் தம் தேர்ச்சி, ஆகிய வற்றை முடிந்த அளவு அறிந்துகொள்ள ஆசிரியர் முயலவேண்டும்.

மாணவர் பெயர், முகவரி, சுமாரான வயது, போன்ற செய்திகளை அறிந்துகொள்வது பேட்டி காண்பதின் மூன்றும் நோக்கமாகும். பதிவுகள் செய்யக்கூடிய பதிவு அட்டைகளைப் பல வட்டாரங்கள் தந்துள்ளன. அத் தகைய பதிவு அட்டை ஒன்றின்மேலுள்ள செய்திப் பட்டியல் பின்வருமாறு:

எழுத்தறிவுப் பொது விவரண அட்டை

பெயர்..............................கிராமம்..............................

வயது..............................தேதி..............................

தொழில்..............................நடத்துபவர்..............................

எழுத்தறிவுள்ளவரா? அரைகுறை எழுத்தறிவுள்ளவரா? எழுத்தறிவற்றவரா?

முந்திய பள்ளிப் படிப்பு...........ஆண்டுகள்..............மாதங்கள்.,...

அவன்/அவள் பள்ளி சென்றவயது..............................

அவள்/அவன் படிக்க விரும்பும் வாசக வகைகள்..............................

அவள்/அவன் எழுத்தறிவு பெற விருப்பமுண்டா?..............................

காரணங்கள்..............................

அவன்/அவள் எழுத்தறிவு பெறுவதற்குச் செலவிடக் கூடிய நேரம்....

ஏதேனுமொரு சமுதாயத்தின் உறுப்பினரா?..............................

வட்டாரத்தில் அவரது நிலைமைகள்..............................

குடும்பத்தில் அவர் நிலைமை..............................

மணமானவரா ? ஆகாதவரா ?..............................

சிறப்பான ஆர்வம்/பொழுதுபோக்கு உண்டா?..............................

வேறு ஏதேனும் முக்கியச் செய்தி உண்டா?..............................

வட்டாரத்தின் தேவைகளுக்கேற்ப இப்பதிவட்டை அமைக்கப்பட வேண்டும். 11 ஆம் பகுதியில் கூறப்பட்டபடி எழுதக்கற்கும் ஆயத்தத்தை ஒட்டிய செய்தி வகைகளுக்காகப் போதிய அளவு இடம் ஒதுக்கப்பட வேண்டும். பேட்டியின்போது பொதுவாகக் கிடைக்கும் பெரும்பாலான செய்திகளை அட்டையின்மீது எழுதிக்கொள்ளலாம். மாணவர்களது முக் கியக் கருத்துக்களையும் நடத்தைகளையும் ஒரு தனித்தாளில் அநுபந்தமாகப் பதிவு செய்தல் நல்லது என்று பல ஆசிரியர்கள் கண்டறிந்துள்ளனர் ; இப்படிச் செய்வது மாணவரைக் குழப்புவதாக இருந்தால் அத்தகைய குறிப்புகளை நினைவில் வைத்திருந்து பேட்டி முடிந்தவுடன் ஆசிரியர் சுருக்க மாக எழுதிக் கொள்ள முயலவேண்டும். சில வட்டாரங்களில் பேட்டி முடிந் தவுடன், அவ்விடத்து நிபுணர்களால் மனச்சோதனையும், எளிய பார்வைச் சோதனை, கேள்விச் சோதனை ஆகியவையும் நடத்தப்படுகின்றன. இவற்றின் மூலம் கிடைக்கும் செய்திகளைப் பக்கம் 167 இல் உள்ளது போன்ற ''படிப்பு ஆயத்த விவரக் குறிப்பில்'' சுருக்கிக் குறித்துக்கொள்ளலாம். பரீட்சார்த்த மான இந்தக் கண்டுபிடிப்புகளின் துணையோடு, ஆசிரியர் தொடக்க வகுப்புக் களுக்கான வேலையின் தன்மையைப் போதிய நம்பிக்கையோடு திட்ட மிடலாம்.

படிப்பதில் முதியோரின் ஆயத்தத்தை மிகுதிப்படுத்தல்

படிக்கும் ஆயத்தத்தை மேலும் மிகுவிக்கும் அனுபவங்களும், பயிற்சியும் பல்வேறு வழிகளில் தரப்படுகின்றன. அவை இங்கு இரண்டு தலைப்புகளில் விவாதிக்கப்படும்.

வட்டார முயற்சியின் வாயிலாக

படிக்கக் கற்க விரும்புமாறு முதியோரைத் தூண்டுவதற்குப் பல்வேறு வழிகள் வட்டாரங்களால் உபயோகிக்கப்படுகின்றன. எழுத்தறிவு வகுப்பில் மாணவர்களைச் சேர்ப்பதற்காகக் கண்கவர் விழா ஒன்றை ஏற்பாடு செய்து அவர்களை ஊக்குவிப்பது முன்பெல்லாம் மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்பட்ட முறையாகும். சுவரொட்டிகள், அணி வகுப்புக்கள், பொதுக்கூட்டங்கள், தனிப்பட்ட பேட்டிகள், முதலிய இவைகள் எல்லாம் விரிவாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டன. படிப்பதன் மதிப்பும் அண்மைக்காலம் வரை எழுத்தறிவில்லாமல் இருந்தவரின் தற்போதைய படிக்கும் வல்லமையும் நேரில் விளக்கிக் காட்டப்பட்டன. மக்களின் ஆர்வம் உச்சநிலையை யடைந்தபோது எழுத்தறிவு வகுப்புகளில் ஆள் சேர்க்கும் வேலை தொடங்கியது. இத்தகைய முகாம்களின் மூலமாகச் சிறந்த விளைவுகள் உண்டாயின. எனினும் எழுத்தறிவு வகுப்பில் சேர்ந்தோரில் பலர் விரைவில் வகுப்பை விட்டு விட்டனர்; இதற்குக் காரணம், பெரும்பாலோர் படிக்கக் கற்பதில் சொந்த ஆர்வம் இல்லாமல், தொகுதி ஆர்வத்தின் விளைவாக வந்து எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் சேர்ந்ததே. தொகுதி ஆர்வம் குறைந்தவுடன் பலர் வெளியேறிவிட்டனர்.

வாசித்தல் பழக்கம் இல்லாத பகுதிகளில் அபாயம் போன்ற குறியீடுகளை அமைத்தும், அக்குறிகளின் பொருளுக்கு மக்கள் கவனத்தை இழுத்தும், உருப்படியான ஆக்கமுயற்சியைத் தொடங்கலாம். சுருக்கமான ஆனால் முக்கியமான செய்திகள் தொங்கவிடப்பட்ட செய்திப் பலகைகளைப் பொது இடங்களில் நிறுத்தலாம். எழுத்தறிவுள்ள முதியோர்கள் அப்பலகையைச் சுற்றி நின்று அவற்றில் உள்ள செய்திகளைப் படித்து அவற்றைப் பற்றி விவாதிக்கக்கூடும். படிக்க இயலாத முதியோரிடம் தாமும் அவ்விவாதத்தில் பங்குபெறவேண்டும் என்ற ஊக்கத்தை உண்டாக்க இப்படி ஒரு முயற்சி செய்யப்படுகிறது. வட்டாரம் முழுவதற்கும் ஆர்வமூட்டும் செய்திகளைப் பற்றிய சுவரொட்டிகளும், செய்தி இதழ்களும் பலகையின் மீது ஒட்டப்பட்டும் முன் கூறிய செய்திச் சுருக்கங்களைப் போன்றே கற்பிக்கப்படுகின்றன.

இன்றியமையாக் கல்வித்திட்டங்களில் பணிசெய்வோரால் உபயோகிக்கப்படும் ஒரு பயன்மிக்க முறை என்ன என்றால், ஒரு பிரச்சனையைத் தீர்த்துக் கொள்வதற்கோ, விரும்பும் திருப்தியையோ பயனையோ அடைவதற்கோ படிக்கும் வல்லமை மிகவும் துணைசெய்கிறது என்பது வெளிப்படையாகத் தோன்றும் நிலைமைகளைச் சிறந்த முறையில் உண்டாக்குவதே யாகும். பயிரிடுவதற்கோ, கோழிகளை வளர்க்கவோ, அல்லது விற்பனைக்காகத் தொப்பிகளைச் செய்வதில் வெற்றியுடன் போட்டியிடவோ, அச்சடித்த வாசகங்கள் தங்களுக்குத் துணைபுரிகின்றன என்று மக்கள் அறிந்தவுடன், படிக்கக் கற்பதில் மிகுந்த ஊக்கம் எப்படிச் சில பகுதிகளில் வளர்ச்சி யடைந்தது என்பதை முதல் பகுதியில் தரப்பட்ட உதாரணங்கள் விளக்கின.

சில வட்டாரங்கள் படிப்பதால் உண்டாகும் இன்பத்தையும் மற்ற நன்மைகளையும் வலியுறுத்துகின்றன. படிக்க இயலாதவர்கள், கதைகள், வருணனைகள், புனித (மத சம்பந்தமான) இலக்கியங்கள், ஆகியவைகள் படிக்கப்படுவதைக் கேட்க ஒன்று கூடுமாறு அழைக்கப்படுகிறார்கள். சில சமயங்

களில் படிப்பது இடையில் நிறுத்தப்பட்டுப் படித்தவற்றைப்பற்றி விவாதிக்கும்படி அவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள். இத்தகைய பல கூட்டங்கள் நடைபெறுவதன் விளைவாகப் படிக்க இயலாதவர்கள், அவர்கட்குப் படிக்கத் தெரிந்திருந்தால் அடையக்கூடிய இன்பங்களையும் திருப்திகளையும் ஓரளவு விளக்கமாக உணர்ந்து கொள்ளுகிறார்கள்.

இவ்விதமாகப் படிக்கும் விருப்பத்தை மிகுதிப்படுத்த பல்வேறுமுறைகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஒரு வட்டாரத்தின் பண்பாட்டு நிலைமை, மற்றப் பண்பாட்டுக் குழுக்களோடு அவ்வட்டாரம் கொண்டுள்ள தொடர்பு, அவ்வட்டாரத்தில் வாசித்தல் ஏற்கெனவே வகிக்கின்ற பங்கு, அவ்வட்டாரத்தில் உள்ள மனிதரின் விருப்பங்கள், வேட்கைகள் முதலியவைகட்கு ஏற்பக் கற்பிக்கும் முறைகளும் வேறுபடுகின்றன. வகுப்பு வேலை தொடங்குமுன், அறிந்து கொள்ளும் வன்மையை விரிவு செய்யவும், வாசிக்கவேண்டும் என்ற விருப்பத்தை மிகுதிப்படுத்தவும் எவ்வளவு முயற்சி எடுத்துக் கொள்ளப்படுகிறதோ, அதற்குத் தக்கதாகத் தொடக்கத்திலிருந்தே விரைவான முன்னேற்றமும், இறுதியில் பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பெறுவதும், நடைபெறுகின்றன.

ஆசிரியரின் முயற்சி மூலமாக

வட்டாரம் முடிக்கும் இடத்திலிருந்து ஆசிரியர் முயற்சி தொடங்க வேண்டும். அவர் மாணவர்களோடு நடத்திய பேட்டிகளின் மூலம் அவர்களில் ஒவ்வொருவருடைய தேர்ச்சிகளையும், தேவைகளையும் தெளிவாகத் தம் மனதில் கொள்ளவேண்டும். வட்டார முயற்சியின் மூலம் வளர்ச்சியடைந்துள்ள அவர்களுடைய அறிந்துகொள்ளும் தன்மை, ஆர்வங்கள், எண்ணப் போக்குகள் ஆகிய இவைகளைப்பற்றி அறிந்து கொள்ளவேண்டும்.

எல்லோரிடமும் வாசிப்பதற்கு மிகுந்த ஆயத்தத்தைத் உண்டாக்குவதற்காக ஓரளவுக்காவது முதலிரண்டு வகுப்புக் கூட்டங்கள் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. அவர்கள் ஏன் படிக்கக் கற்க விரும்புகிறார்கள் என்பதைப் பற்றி விவாதிக்க மாணவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள். அவர்களது வீட்டு வாழ்வு, வேலை, வட்டாரத் தேவைகள், தனிப்பட்ட வளர்ச்சி இவைகளோடு தொடர்புபடுத்தி எழுத்தறிவைப் பெறுவதன் மூலம் அவர்கள் நாடும் மதிப்புகள் விவாதிக்கப்படுகின்றன. இவ்விவாதம் முன்னேறும்போது ஆசிரியர் சில வினாக்களை வினவுகிறார்; சில யோசனைகளைக் கூறுகிறார்; இவைகள், மிகுந்த கோழைகளும் தங்கள் கருத்துக்களை வெளியிடவும், எல்லோரும் தங்களது கருத்துக்களைத் தெளிவாக விளக்கவும் ஊக்குவிக்கின்றன. இதுபோன்ற விவாதத்தின் ஒரு நல்ல விளைவு யாதெனில், ஒரு தொகுதியில் உள்ள வெவ்வேறு உறுப்பினர் மாறுபட்ட திறமைகள், தேர்ச்சிகள், தேவைகள், இவைகளைப்பற்றி ஆசிரியர்கள் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்வதுதான்.

முதல் வகுப்புக் கூட்டம் நடைபெறும்போது, ஒரு சில எளிய படிப்புச் செயல்களைப் புகுத்துவதும் அறிவுடைமையாகும். இதன் மூலம் படிக்கக் கற்கத் தொடங்கிவிடவேண்டும் என்ற மாணவர்களது தீவிர விருப்பத்தை நிறைவேற்றவும், படித்தலின் முக்கிய நோக்கம் படிப்பதன் பொருளை அறிந்து கொள்வதே என்ற உண்மையை வற்புறுத்தவும், நம்பிக்கை குறைவானவர்களுக்கு, அவர்களும் படிக்கக் கற்க இயலும் என்ற நம்பிக்கை கொள்ளத் துணைசெய்யவும் முடியும். இந் நோக்கங்களை அடைவதற்கு, "அபாயம்" "நில்" "போ" "புல்லின்மேல் நடக்கவேண்டாம்" என்பவை

போன்ற ஒரு சில அறிவிப்பு அடையாளங்களையும், தெருப் பெயர்களையும், கட்டடங்களின் பெயர்களையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம்.

வகுப்பு நேரத்தின் இந்தப் பகுதியைப் போக்கு வரவு விதிகள், எச்சரிக்கை அடையாளம், கட்டங்களின் மேலுள்ள பெயர்கள் முதலிய வைகளுக்கான காரணங்கள் பற்றிய விவாதத்தோடு தொடங்கலாம். அவை களின் முக்கியத்துவம் அறிந்து கொள்ளப்பட்ட பின்பு, ஆசிரியர் மாணவரை நோக்கி, வட்டார சம்பந்தமாகக் காணப்படும் ஏதாவது அடையாளங்கள் அல்லது அறிக்கைகள் அவர்கட்குத் தெரியுமா என்று வினவுகிறார். மாண வர்களால் உதாரணங்கள் கொடுக்கப்பட்டவுடனே, அவற்றை ஆசிரியர் எழுத்துக்களால் கரும்பலகையின் மீது எழுதுகிறார். இது எழுதக்கற்றுக் கொள்வதில் உபயோகிக்கப் பதினோரும் பகுதியில் சிபாரிசு செய்யப்பட்ட முறையாகும். ஒவ்வோர் அடையாளத்தையும், அறிக்கையையும் எழுதிய பிறகு ஆசிரியர் அதைப் படிக்கிறார். வெவ்வேறு மாணவர்களைப் படிக்கவைக் கிறார். பின்பு வகுப்பு முழுவதும் சேர்ந்து படிக்கச் செய்கிறார். மேற் கூறப் பட்ட வகையில் நான்கு ஐந்து அடையாளங்கள் அல்லது அறிக்கைகளுக்கு மேல் கூறப்பட்டால், அவற்றுள் மிக முக்கியமானவையும் குறுகியவையுமான சிலவற்றை மாணவர்கள் கற்கத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளலாம். இந்த அடையாளங்களை மாணவர்கள் பார்த்த உடனேயே அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் நிலை வரும்வரை இவ்வடையாளங்களைப் படிக்கும் பயிற்சி தொடர்ந்து நடைபெறுகிறது. ஆசிரியர் ஒவ்வோர் அடையாளத்தையும் சுட்டிக் காட்டி, இந்த அடையாளம் என்ன கூறுகிறது என்று கேட்கிறார். அச்சிடப்பட்ட அடையாளங்களும், அறிக்கைகளும், நமக்கு வழிகளை அறிவிக் கின்றன, ஆபத்தைப்பற்றி எச்சரிக்கின்றன, நாம் எந்த இடத்தில் இருக் கிறோம் என்பதை உணர்த்துகின்றன என்பனவற்றை எல்லாம் ஆசிரியர் மாண வர்கள் கண்டு கொள்ளச் செய்கிறார்கள். அடுத்த வகுப்புக் கூட்டத்திற்கு முன்பாக, வட்டாரத்தில் உள்ள வேறு அடையாளங்கள் எவை, அவை என்ன கூறுகின்றன, என்பதையும் கண்டறிவதில் அவர்களுக்கு ஊக்கம் எழுப்பப் படுகிறது.

படிக்கக் கற்க முதியோர்களை ஆயத்தமாக்குவதற்கு ஆசிரியர் மேற் கொள்ளக்கூடிய நடவடிக்கைகளில் ஒரு சிலவற்றை மட்டும் இவ்வுதார ணங்கள் விளக்குகின்றன. ''ரோட்ரீகஸ் போ'' என்பவர் கருத்துப்படி எய்த வேண்டிய முக்கிய நோக்கங்களாவன : மாணவர்களது பேச்சுச் சொற் றொகுதியை விரிவாக்கல், தம் கருத்துக்களைச் சுயமாகவும், தெளிவாகவும் வெளியிடும் வல்லமையை மிகுவித்தல்; கருத்துக்களை விரிவுபடுத்தித் தெளி வாக்கல்; சொற்கள் பொருளை உணர்த்துகின்றன என்ற உண்மையை நிறுவு தல், சிறிய சொற்றொகுதி ஒன்றை உருவாக்கல், படிக்கக் கற்பதில் இன்னும் ஊக்கத்தைத் தூண்டல், ஆகியவையாகும். முன்காலத்தில் இத்த கைய செயல்கட்கு நேரம் செலவழிக்கப்படவில்லை. குறைந்த வளர்ச்சி யுடைய மாணவர்களைப் படிப்பதற்குத் தயாராக்கத் தூண்டுவதற்கு ஒரு சில வகுப்பு நேரங்கள் செலவிடப்படுமானால் இறுதியில் முன்னேற்றம் விரைவாக ஏற்படுகிறது என்பதை அனுபவம் காட்டுகிறது. ஏதாவதொரு காரணத்திற் காக வாசிக்க நியமமான முறையில் கற்பித்தலைத் தள்ளிப் போடுதல் பொருத் தமாகப் புலப்பட்டால் அவர்கள் எழுத்தறிவைக் கற்றுக்கொள்ள இன்னும் நிறைய ஆயத்தப்படுத்துவதற்கு இரண்டாம் நிலையின் தொடக்கத்தின்போது நாடோறும் சிறிது நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும்.

இரண்டாம் நிலை : ஆரம்பப் படிப்பு எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் நிறுவுதல்

மாணவர்கள் ஓரளவு மிகவும் எளிதாகப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள ஆயத்தமாக இருக்கிறார்கள் என்பது தெளிவானவுடனேயே இரண்டாம் நிலை தொடங்குகிறது. இதில் அடையப்படும் முக்கியக் குறிக்கோள் யாதெனில் அடையாளங்கள், அறிக்கைகள், சுருக்கமான செய்திவகைகள், கடிதங்கள், எளிய விதிகள் இவைபோன்ற எளிய வாசகங்களின் பொருள் மீது கவனத்தைச் செலுத்திப் படிக்கும் வல்லமையே ஆகும். இக் குறிக்கோளை அடைந்து விட்டால் அது கடந்த காலத்தில் கொண்ட கீழ் நிலை எழுத்தறிவுத் தரங்களை அடைய மாணவர்க்குத் துணைசெய்கிறது. மேலும், அது "பயன்படும் எழுத்தறிவு"ப் பாதையில் ஒரு முக்கிய மைல் கல்லாகவும் விளங்குகிறது.

இரண்டாம் நிலையின் வரையறுக்கப்பட்ட குறிக்கோள்களும் கால அளவும்

இந்நிலையின் நோக்கங்கள் எல்லா நாடுகட்கும், எல்லா மொழிகட்கும் ஒன்றாகவே உள்ளன.

படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் ஊக்கத்தை ஆழமாக்கல்.

படிப்பதற்குரிய ஆயத்தத்தை மிகுதிப்படுத்தல்.

எல்லாப்படிப்புச் செயல்களிலும், சிந்தனைமிக்க படிக்கும் எண்ணப் போக்கையும், பொருளை நாடும் பண்பையும் உண்டாக்குதல்.

முதியோர்களின் எளிய படிப்புத் தேவைகளை நிறைவேற்றுவதற்குக் கவனமாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட உயர்ந்த வகையில் பயனுள்ள சொற்கள் அடங்கிய பார்வைச் சொற்றொகுதி ஒன்றை உருவாக்குதல்.

புதிய சொற்களையும், பழக்கமில்லாத சொற்களையும், பிழையின்றி அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் திறனை வளர்த்தல். (வெவ்வேறு மொழிகளுக்கு ஏற்ப இம்முறையின் கடினத் தன்மையும் வேறுபடுகிறது.)

படித்தவற்றின் பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றிக் கொள்ளும் திறனை வளர்த்தல். படித்தவற்றுக்கேற்பச் சிந்தனையுடன் நடக்கும் பழக்கத்தையும் சொந்தத் தேவைகளையும், நிறைவேற்றிக் கொள்ளவும் படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் பழக்கத்தையும் உண்டாக்குதல்.

இன்பத்திற்காகவும், செய்திகளை யறிவதற்காகவும் படித்தலில் ஆர்வத்தை எழுப்புதல்.

இரண்டாம் நிலையின் இறுதியில் அடைந்த நிலைக்குமேலும் படிக்கும் வல்லமையைப் பெற ஆர்வத்தைத் தூண்டுதல்.

இந்த நோக்கங்களை அடையத் தேவையான கால அளவு பல்வேறு வட்டாரங்களிலும் பண்பாடுகளிலும் மிகுதியாக வேறுபடுகின்றது. பொதுவாக, ஒரு மணி நேர வகுப்புகள் 24 முதல் 40 வரை தேவைப்படுகின்றன. மாணவர்கள் மிகவும் எளிய வாசகங்களைத் தொடர்ச்சியாகவும், புரிந்து கொண்டும், படிப்பதில் ஈடுபடும் வரையிலும் தம் அன்றாட வாழ்க்கையின் நடைமுறைத் தேவைகளில் சிலவற்றையாவது படித்தலின் மூலம் நிறைவேற்றிக்கொள்ள அதைப் பயன்படுத்தத் தொடங்கும் வரையிலும், பயிற்சி தொடர்ந்து தரப்படவேண்டும்.

மாணவர்களைத் தொகுதிகளாகப் பிரித்தல்

தனிப்பட்டவர்களின் வசதிக்கு ஏற்ற நேரங்களிலும், இடங்களிலும், பெரும் பகுதியான எழுத்தறிவுப் பயிற்சியை ஏற்படுத்துதல் பல வட்டாரங்

களில் அவசியமாகும். ஆனால், முன் தொடக்க வகுப்பில், தொகுதியாகப் பயிற்றுவிப்பது மாணவர்க்குப் பல நன்மைகளைப் பயக்கின்றது. அது மாண வர்களைச் சுமுகமான நிலைமையில் ஒன்று கூடச்செய்கிறது; முழுமையான மாணவர்கூட்டத்தில் தேவைகளையும், ஆர்வங்களையும் நோக்கி ஒவ்வொரு வரும் செய்யும் முயற்சிகளைத் தொடர்பு படுத்துகிறது. படிக்கக் கற்பதற்குத் தீவிர ஆவலை இன்னும் பெருதவர்கள் மற்றவர்களின் ஊக்கங்களால் தாமும் உந்தப்படுகிறார்கள். மந்தமாகக் கற்பவர்கள், விரைவாகக் கற்பவர்களின் நடத்தைகளாலும் உள்ளுணர்வாலும், பயனடைகிறார்கள். மேலும் ஒரே சமயத்தில் பலருக்கு முக்கியமான விதிகளையும் விளக்கங்களையும் தர இயல்வ தால் தொகுதியாக மாணவர்க்குக் கற்பிப்பது மிகவும் சிக்கனமான செய லாகும். ஆனால் இருபது மாணவர்க்கு மேல் ஒரு வகுப்பில் சேர்க்காமல் இருப்பது சிறந்தது. ஏதேனும் ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில் இருபதுக்கு மேற் பட்ட மாணவர்கள் சேர்ந்தால் முதல் நிலையில் பெற்ற சான்றுகளைக்கொண்டு அம்மாணவர்களின் முன்னேறும் திறமையினை அனுமானித்து அந்த அடிப் படையில் அவர்களைப் பல தொகுதிகளாகப் பிரித்துக் கொள்ளவேண்டும்.

தொகுதியாக மாணவர்க்குக் கற்பிக்கும் முறை கையாளப் பட்டால்: முடியுமானால் வகுப்புகள், வசதியான சாய்வு மேசைகள், ஆசிரியர் மேசை, கரும்பலகை, அறிக்கைப் பலகை, படிக்கும் மேசை அல்லது படிக்கும் அறை, அலமாரிகள் அடங்கிய கவர்ச்சி அடையாளங்களை ஆசிரியர் வகுப்பு அறை யைச் சுற்றி வைக்கவேண்டும். சுவர்களின் மேல் சுவரொட்டிகளை ஒட்டியும், ஆர்வமூட்டும் படங்களைத் தொங்கவிட்டும் அவைகளின் கீழ் சுருக்கமான தலைப்புகளை எழுதவேண்டும்; அறிக்கைப் பலகையின் மேல் "வணக்கம்" என் றெழுத வேண்டும்; படிக்கும் மேசையின் மேல் படங்களையும் ஒரு சில எளிய புத்தகங்களையும், ஒரு செய்தித்தாளையும் வைக்கவேண்டும். மாணவர்கள் வகுப்பில் ஒன்றாகக் கூடும்போது, இவைகளைப் பற்றி எதேச்சையாகப் பேசி இவைகளின் ஆர்வத்தை எழுப்பவும், இவற்றில் உள்ள சொற்கள் என்ன சொல்லுகின்றன என்பதையறியவும் ஆவலை எழுப்பவும் ஆசிரியர் முயற்சி செய்வார்.

தொடக்கச் சுவடிகளைப் பயன்படுத்துமுன் படிப்பினை நோக்கி நெருங்கல்

முதியோர்க்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் மேற்கொள்ளப்படும் ஆரம்ப நடவடிக்கைகள் சிறப்பான ஆராய்ச்சிக்கு உரியன. அவைகள் ஒரு மாணவ னுக்குப் படிப்பின் மீதுள்ள எண்ணப்போக்கு, கொடுக்கப்பட்ட வேலைகளில் முழுமனதோடு தம்மை ஈடுபடுத்திக் கொள்வதில் உள்ள அவரது விருப்பம், படிக்கக் கற்பதில் அவர் அடையும் முன்னேற்றம், ஆகியவைகளைப் பெரும் அளவில் முடிவு செய்கின்றன. பெரும்பாலும் உலகத்தின் எல்லாப் பகுதிகளி லும் சில ஆசிரியர்கள் தொடக்கப் படிப்புச் செயல்களை உறுதியாக்கும் ஒரு முயற்சியில் தொடக்கச் சுவடிகளைப் பயன்படுத்துவதைச் சில காலம்வரை ஒத்திவைக்கிறார்கள். இக்காலத்தில், கற்பிக்கப்படும் தொகுதியைச் சேர்ந்த மாணவர்களின் அனுபவத்தோடும் உடனடி ஆர்வங்களோடும் நேரடியாகத் தொடர்பு கொண்ட வாசகங்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட பயிற்சியை மேற்கொள்ளுகிறார்கள். இத்தகைய வாசகங்கள், பெரும்பாலான தொடக்கச் சுவடிகளில் உள்ள வாசகங்களை விட மாணவரிடையே மிகுந்த ஊக்கத்தை யும் பெரிய முயற்சியையும் எழுப்பும் என்ற நம்பிக்கையில் இறுதித்திட்டம் பின்பற்றப்படுகிறது. படிப்பதற்கு இன்னும் மிகுதியாக ஆயத்தப்படுத்துதல் எங்கெங்கு அவசியமோ, அங்கெல்லாம் இத்தகைய வாசகங்களைப் பயன்படுத்த

இயலும் என்பதும் இம்முறையால் மேலும் கிடைக்கும் நன்மையாகும்.

அடையாளங்கள் பழக்கமான மேற்கோள்கள், பாடல்கள் ஆகியவற்றைப் பயன்படுத்துதல்

மாணவர்களின் அன்றாட வாழ்க்கையில் ஏற்கனவே முக்கியப் பொருளைப் பெற்றுள்ள சொற்களையும், சிறிய சொற்றொடர்களையும், சில ஆசிரியர்கள் பயன்படுத்திக்கொள்ளுகிறார்கள். உதாரணமாகச் சில வட்டாரங்களில் அடையாளங்களைச் சில நாட்களுக்குப் பயன்படுத்திக்கொள்ளுகிறார்கள். பல வட்டாரங்களில், அடையாளங்களும் சுவர் ஒட்டிகளும் நாளுக்குநாள் மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்படுவதால், முதியோர் வகுப்புக்களில் அவற்றைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல் உடனடியாக ஆர்வத்தை எழுப்புகிறது. அவைகள் எழுத்து வடிவத்தில் அட்டைகளின் மேல் எழுதித் தயாரிக்கப்படுகின்றன அல்லது கரும்பலகையின்மேல் எழுதப்படுகின்றன. பின்பு அவற்றைப் பார்த்த உடனேயே மாணவர்கள் அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் நிலையை அடையும் வரை அவை திரும்பத்திரும்பக் காட்டப்படுகின்றன. இரண்டு அல்லது இரண்டுக்கு மேற்பட்ட சொற்களைக் கொண்ட ஓர் அடையாளம் முழுமையாக அறிந்துகொள்ளப்பட்டவுடன், அதிலுள்ள தனித்தனிச் சொற்கள் அடையாளம் கண்டு கற்கப்படுகின்றன. இப்படிக் கற்கப்பட்ட சில சொற்கள் அல்லது எல்லாச் சொற்களுமே அவைகளில் அடங்கியுள்ள மூலக் கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கப்படுகின்றன. அக்கூறுபாடுகள் ஏற்கெனவே மாணவர்களின் பேச்சுச் சொல் தொகுதியில் இருக்கும் மற்றச் சொற்களை உருவாக்கப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஒவ்வோர் அடையாளத்தின் மதிப்பைப் பற்றியும் நடத்தும் விவாதங்களின் மூலம், ஆசிரியர்கள் வட்டாரத்தின் தேவை, பழக்கங்கள் ஆகியவை பற்றி வளரும் அறிவுணர்வையும் காணப்படும் எந்த ஒரு சொல்லின் பொருளையும் உசாவி அறியும் பண்பையும் மேலும் வளர்க்கலாம். வட்டாரத்திலுள்ள எல்லா அடையாளங்களும் என்ன சொல்கின்றன என்பதைக் கற்றுக்கொள்ளும் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதின் மூலம் பெரும்பாலான மாணவர்கள் விரைவாக ஒரு சிறிய பார்வைச் சொற்றொகுதியைப் பெறுகிறார்கள். மேலும் இத்தகைய பயிற்சி வேறு வகை வாசகங்களின் உபயோகத்தால் விரைவில் துணை செய்யப்படுகிறது.

அச்சடித்த அடையாளங்கள் மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்படாத தென் அமெரிக்கா, ஆப்பிரிக்கா, இந்தியப் பகுதிகளிலும், மற்றும் உள்ள இடங்களிலும் எல்லோருக்கும் பழக்கமான குறுகிய மேற்கோள்கள் அல்லது பழமொழிகளும் தொடக்கப்படிப்புச் செயல்களில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. முதலில் அவைகள் முழுமையாகக் கற்கப்படுகின்றன. அதன் பின் தனித்தனிச் சொற்கள் அடையாளம் கண்டுகொள்ளப்படுகின்றன. அதன் பின் சொற்கள், அவைகளின் மூலக்கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கப்படுகின்றன. இம்மூலக்கூறுபாடு மீண்டும் புதிய சொற்களை அமைப்பதிலும், பழக்கமில்லாச் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. இத்தகைய வாசகங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல் ஒரு சிந்தனைமிக்க படிக்கும் எண்ணப்போக்கை வளர்க்கவும், கவனமாகத் தெரிந்தெடுப்பின் மிகவும் பயனுள்ள சொற்களைக் கொண்ட ஒரு பார்வைச் சொற்றொகுதியை வளர்த்துக்கொள்ளவும் துணை செய்கிறது. இந்த முறையில் காணப்படும் தொல்லைகளில் ஒன்று என்னவெனில் ஒரே சொற்றொடரில் பல புதிய சொற்கள் இடம் பெற்றிருந்தால், மாணவர்கள் ஒரு சொல்லிலிருந்து பிறிதொரு சொல்லைப் பிறித்தறிவதில்லை என்பதே. ஒரு சொற்றொடரில் ஒன்றி

ரண்டுக்கு மேற்படாமல் புதிய சொற்களை மெல்லப் புகுத்துவதால், இவ் விடர்ப்பாடு நீக்கப்படலாம். இந்தப் புதிய சொற்கள், கையால் எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சடித்த பழமொழியையோ, மேற்கோளையோ அறிமுகப்படுத்து வதற்கு முன்னால் பேச்சில் பயன்படுத்தப்பட்டுப் பிறகு கரும்பலகையின் மேல் தனித்தனியாக எழுதப்பட வேண்டும். இதன் மூலம் அப்புதிய சொற் களை மாணவர்கள் எளிதாக அடையாளம் கண்டுகொள்ளுவார்கள்.

ஆரம்பப் படிப்பில் பாடங்களுக்காக, ஆசிரியர்கள் குறிப்பாகச் சமய நிறுவனங்களில் இருப்பவர், மீண்டும் மீண்டும் வரும் ஒலித்தொடர்களை மிகுதியாகக் கொண்ட, எல்லோருக்கும் பழக்கமான பாடல்களை அடிக்கடிப் பயன்படுத்திக் கொள்கிறார்கள். ஒரு பாட்டு அமைந்துள்ள புத்தகங்களோ அல்லது அப்பாட்டின் பிரதிகளோ மாணவர்களுக்கு வழங்கப்படுகின்றன. பாட்டை மாணவர்கள் பாடும்போது அவர்கள் சொற்களைக் கவனிக்கிறார்கள். ஒவ்வொரு சொல்லையும் மற்றச் சொற்களிலிருந்து பார்த்தவுடனே அடை யாளம் கண்டுகொள்ள முடிகிறவரை அவர்கள் அப்பாட்டில் உள்ள சொற் களை ஆராய்ச்சி செய்கிறார்கள். விரைவில் முக்கிய ஒலியியல் கூறுபாடுகளைக் கொண்ட சில சொற்கள் அவைகளின் மூலப்பகுதிகளாகப் பிரிக்கப்படுகின் றன. இம்மூலப்பகுதிகள் மீண்டும் இணைக்கப்பட்டுப் பழக்கமான மற்றச் சொற்கள் உருவாக்கப்படுகின்றன. மேலும் மற்றப் பாடல்களிலும் அச் சடித்த வாசகங்களிலும் உள்ள புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும் இவை பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

படங்களின் மூலம் சொற்களை அறிமுகப்படுத்தும் எழுதறிவுப் பட அட்டைகள் என்று கூறப்படுவனவும் மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஒரு சொல் உச்சரிக்கப்பட்டுப் பின்பு அதன் கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கப்படு கிறது. இதன் முக்கியக் குறிக்கோள் தொடக்கச் சுவடியைப் பயன்படுத்துவ தற்கு முன்னால் மொழியிலுள்ள பல்வேறு எழுத்துக்களின் ஒலிகளை மாணவர் கள் அறியும்படி செய்வதே ஆகும். சாதாரணச் சொற்கள் முறையும் இதே நோக்கத்திற்காகக் கையாளப் பட்டுவருகிறது. இவ்விதத் திட்டங்களும், ஒலிக்கூறுகளின்மேல் அளவுக்கு மீறிய கவனம் செலுத்துவதால் படித்தலில் பொருளை உணரும் பகுதி புறக்கணிக்கப்படுவதாகக் குறைகூறப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு சொல்லையும், அச்சொல்லின் பொருளைத் தெளிவாக உணர்த்தும் ஒரு படத்திலோ அல்லது சொல்தொடரிலோ அறிமுகப்படுத்துவதன் மூலமும், பார்த்தவுடனே சொற்களை எல்லாம் அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் நிலை மையை அடைந்தவுடன், அவை அடங்கிய பலவாக்கியங்களை நிறையப் படிப் பதற்குத் தருவதன் மூலமும் இக்குறைபாடுகளைப் போக்கிக் கொள்ளலாம்.

திரைப்படத் துணுக்குச்சுருள்

திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள் சென்ற பத்தாண்டுக் காலத்தில் மிகுதி யாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டு வருகின்றது. நாம் குறிப்பிட்ட எந்த வகையான வாசகங்களையும் தருவதற்கு இவற்றைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியும். இரண்டாம் உலகப் போரின் போது, ஆயதப் படையைச் சேர்ந்த ஆட்களுக்கு எழுத்தறிவுப் பயிற்சியைத் தருவதற்குப் பல நாடுகளில் இவை கள் மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப் பட்டன. இராணுவ முகாம்களில் அவ்வாட வர்கட்குத் தேவைப்பட்ட பார்வைச் சொற்றொகுதியையும், பேச்சுச் சொல் தொகுதியையும் தருவதில் அவை மிகவும் பயன்பட்டன. பேட்டேயின் கதை என்ற திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள் அடிக்கடி மிகுதியாகப் பயன் படுத்தப்படும் பெயர்ச் சொற்களை அறிமுகம் செய்தது; மொழிக்கு முகவுரை

என்ற திரைப்படத்துணுக்குச் சுருள், வினைச் சொற்களையும் இடை நிலைகளையும் அறிமுகப்படுத்தப் பயன்படுத்தப்பட்டது.

திரைப்படத்துணுக்குச் சுருளில் இருந்த ஒவ்வொரு சட்டத்தினுள்ளும் ஒரு படமும், அதன் கீழ் ஒரு சிறிய தலைப்பும் இருந்தன. ஒவ்வொரு படமும் காட்டப்பட்டபோது, அதில் அமைந்திருந்த பொருளைப் பற்றி அல்லது செயலைப் பற்றி விவாதிக்கப்பட்டது. சில சமயங்களில் அவை நேரில் செய்து காட்டப்பட்டன. படை வீரர்கள் இவ்விதமாகத் தலைப்பில் உள்ள சொற்களோடு தெளிவான தொடர்புகளை வளர்த்துக் கொண்டனர். இப்பயிற்சி ஒரு பார்வைச் சொல் தொகுதியை வளர்த்தது. இச்சொல்தொகுதி பிறகு அப்படை வீரர்கள் இராணுவப் பாடநூலில் இருந்த பாடங்களை வெற்றியோடும், நம்பிக்கையோடும் படிக்கத் துணைசெய்தது. திரைப்படத்துணுக்குகளைப் பயன்படுத்தியதால் இப்படி ஒரு தெளிவான வெற்றி கிடைத்ததால், எதிர்காலத்தில் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியில் திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள் மிகுதியாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படும் என்பதில் சிறிதும் ஐயமில்லை.

அனுபவப் பட அட்டைகள்

முன் தொடக்க வகுப்புச் செயல்களில் அநேகமாகக் கையாளப்படும் வாசகங்கள் அனுபவப்பட அட்டைகள் அல்லது பதிவேடுகள் என்றழைக்கப் படுபவையே ஆகும். இவைகள், ஆசிரியர் மாணவர்கள் ஆகிய இருதரப்பாரின் முயற்சியால் தயாரிக்கப்படுகின்றன. போர்டோரிகோவில் உருவாக்கப்பட்ட முதியோர் எழுத்தறிவுத் திட்டத்திலிருந்து ஓர் உதாரணம் 5 ஆம் பகுதியில் 118ஆம் பக்கத்தில் தரப்பட்டுள்ளது. வாசகங்களை உருவாக்குவதிலும், அவற்றைப் பயன்படுத்தி மாணவர்க்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதிலும் பின்பற்றப் படும் முறைகள் சுருக்கமாக அவ்வுதாரணத்துக்குப் பின்னால் தரப்பட்டுள்ளன. தொடக்கச் சுவடி ஒன்று கையாளப்படுமுன்பு, சிந்தனையோடு கூடிய படிப்பு எண்ணப்போக்கையும், சுமார் ஐம்பது சொற்கள் கொண்ட பார்வைச் சொற்றொகுதி ஒன்றையும் உண்டாக்குவதற்குக் கடும் முயற்சி செய்யப் படுகின்றது. கற்பிக்கப்படும் சொற்களில் ஒரு சில அவைகளின் ஒலியியல் கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுப் புதிய சொற்களை உண்டாக்க இணைக்கப் படுகின்றன.

அனுபவப்பட அட்டைகள் மிகவும் வேறுபடுகின்றன; இன்றியமையாக் கல்வித்திட்டம் ஒன்று நடைமுறையில் உள்ள பகுதிகளில் அவ்வட்டாரத்தைப் பாதிக்கும் முக்கியப்பிரச்சனை அல்லது உடனடிப் பிரச்சனையின் அடிப்படையில் அப்பட அட்டைகள் தயாரிக்கப்படுகின்றன. உதாரணமாக, ஒரு வட்டாரத்திற்குச் சுத்தமான குடி நீர் உடனடியாகத் தேவைப்படுகிறது என்று கொள்வோம். அசுத்த நீரைப் பருகியதால் அந்த வட்டாரத்தைச் சேர்ந்த ஓர் ஆள் பிணியால் பீடிக்கப்பட்டுள்ளார் என்பதைப் பற்றிய விவாதம் ஒன்று நடைபெற்றவுடன், பின் வரும் முற்றுத் தொடர்கள் கரும் பலகையின் மீது எழுதப்படலாம்.

தண்ணீர்

திருவாளர் அருணசலம் நோய்வாய்ப்பட்டிருக்கிறார்.
அவர் நமது கிணற்று நீரைக் குடித்தார்.
அத்தண்ணீர் குடிப்பதற்கு ஏற்றதன்று.
நமக்குச் சுத்தமான தண்ணீர் தேவை.

இந்த முற்றுத்தொடர்கள் கரும்பலகையின் மீது எழுதப்பட்டுப் படிக்கப்படும் போது, பயன்படுத்தப்பட்ட பலவகைச் சொற்களோடு

விளக்கமான பொருள்கள் தொடர்பு படுத்தப்படுகின்றன; அதன் விளைவாக அச்சொற்கள் விரைவாகக் கற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. மேலும், இத் தகைய பாடங்களைப் பயன்படுத்துவது குறுகிய காலத்திற்குள் சமூகப் பிரச் சனையை ஒட்டிய எளிய விவாதங்களைப் படிக்க முதியோர்களை ஆயத்த மாக்குகின்றது. ஆகவே, வட்டாரங்களில் இன்றியமையாக் கல்வித்திட்டங் களில் பணியாற்றும் பலரால் இந்த முறை விரும்பப்படுகிறது. எனினும் பொதுவான படிப்புச் செயல்களில் மிகுந்த விரைவில் புதிய சொற்களை அறி முகம் செய்யாமல் இருக்கவும் மிகுந்த பயனுள்ள சொற்களைப் புறக்கணிக்கா திருக்கவும் கவனம் எடுத்துக்கொள்ளப்பட்ட வேண்டும்.

அனுபவப்பட அட்டைகளைப் பயனுள்ள முறையில் கையாளுவதற்கு அவைகளைத் தயாரிக்கக் கையாளப்பட்ட நுட்பங்களை ஆசிரியர்கள் கவனமாக ஆராயவேண்டும். பின்வரும் சட்டகம் அவைகளைத் தயாரிக்கவும், கையாளவும், மிகவும் பயன்பட்ட சில வழிகளை மிகச் சுருக்கமாக விளக்கு கின்றது.

ஒரு வகுப்பு தொடங்கும்போது பள்ளியில் நாம் என்ன செய்கிறோம் என்பது போன்ற எல்லோருக்கும் உடனடியாக ஆர்வத்தை எழுப்பக்கூடிய ஒரு வினு அல்லது செயல் அல்லது நிகழ்ச்சியின் மீது ஆசிரியர் கவனத்தைச் செலுத்துகிருர். உதாரணமாகப் பள்ளியில் நாம் என்ன செய்கிறோம் என்று கேட்கலாம், இவ்வினு பின்பு கரும்பலகையின் மீது எழுதப்படுகிறது.

வினுக்களையும் கருத்துரைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்வதன் மூல மாக வகுப்பில் உள்ள உறுப்பினர்கள் விடைகளைக் கூற ஊக்குவிப்படுகிருர் கள். பலவகையான விடைகள் தரப்பட்ட பின்பு, அவற்றில் மிக முக்கிய மானவைகள் என்று மாணவர்கள் முடிவு செய்பவைகளை அவர்கள் தெரிந் தெடுப்பார்கள். அவ்விடைகள் மிக எளிய வடிவில் வெளியிடப்பட்டு வினுக் களின் கீழே எழுதப்படுகின்றன.

பள்ளியில் நாம் என்ன செய்கிறோம்?
நாம் படிக்கிறோம்.
நாம் எழுதுகிறோம்.
நாம் எழுத்துக்கூட்டுகிறோம்.
நாம் பாடுகிறோம்.

ஆசிரியர் முதல் வரியைப் படிக்கிருர். வகுப்பு முழுவதும் சேர்ந்து அதைப் படிக்கிறது. பிறகு வகுப்புமாணவர் பலரால் அது தனித்தனியாகப் படிக்கப்படுகிறது. முதல் வரியைப் போன்றே மற்ற வரிகளும் படிக்கப்படு கின்றன.

பிறகு ஆசிரியர் வகுப்பு மாணவர்களை நோக்கி, 'நாம் படிக்கிறோம்' என்று எந்த வரி சொல்கிறது?' என்பதுபோன்ற கேள்விகளைக் கேட்டு அவற் றிற்கு விடையாகக் குறிப்பிட்ட வரிகளைக் கண்டு பிடிக்குமாறு வினவுகிருர்.

பல்வேறு வரிகளையும் அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கீழ்வருமாறு ஆசிரியர் கேட்டுக் கொள்ளுகிருர்; நாம் படிக்கிறோம் பாடுகிறோம், எழுத்துக் கூட்டுகிறோம் என்ற சொற்களைக் கண்டு பிடியுங்கள், என்று கூறுகிருர்.

ஒவ்வொரு சொல்லும் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படும்போது, அது கரும்பலகை மீது எழுதப்படுகிறது. விரைவில் ஐந்து சொற்களும் ஒரே நெடுக்கு வரிசையில் காணப்படும். பிறகு ஆசிரியர் அவைகளைக் காட்டி மாணவர்களைக் கூறும்படி வினவுகிருர். இதோடு கரும்பலகை மீதுள்ள சொற்ருெடர்களில் அச்சொற்களைக் காட்டும்படியும் கேட்கிருர்.

அடுத்த நாள் அந்தப்பாடம் சுருக்கமாகப் பரிசீலிக்கப்படுகிறது.

அட்டைகளின் மேல் முன்னதாகவே புதிய சொற்களைக் கொட்டை எழுத்துக் களில் தனித்தனியே அச்சிட்டோ அல்லது வகுப்பு முழுதும் காணும் அளவு பெரிய எழுத்துக்களில் எழுதியோ தயாரித்துக் கொள்வது உதவியாக இருக் கும். வகுப்பு மாணவர்கள் பார்த்தவுடனேயே சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளத் துணைபுரியும் வகையில் அவ்வட்டைகள் ஒன்றன் பின் ஒன்றாகக் காட்டப்படுகின்றன.

பிறகு முதல் நாள் கற்றுக்கொண்ட சொல் தொகுதியோடு ஒரு புதிய சொல்லைக் கூட்டி ஒரு புதிய பாடம் உருவாக்கப்படுகிறது. உதாரணம் :

நாம் புத்தகம் படிக்கிறோம்.
நாம் கடிதம் எழுதுகிறோம்.
நாம் வாசிக்க எழுத்துக் கூட்டுகிறோம்.
நாம் பாட்டு பாடுகிறோம்.

பின்பு முதல்நாள் கையாண்ட முறைகளின்படியே பல்வேறு முற்றுத் தொடர்களும் சொற்களும் அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படுகின்றன. மாணவர்கள் எல்லாச் சொற்களையும் அடையாளம் கண்டுகொள்ள முடிந்த உடனே, பள்ளியில் நாம் என்ன கற்கிறோம் என்று ஆசிரியர் வினவலாம். மாணவர்கள் விடை அளிக்கும்போது பின்வரும் முற்றுத் தொடர்கள் கரும் பலகையில் ஆசிரியரால் எழுதப்பட்டு, வழக்கமான முறையில் படிக்கப்படு கின்றன.

நாம் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுகிறோம்.
நாம் எழுதக் கற்றுக் கொள்ளுகிறோம்.
நாம் எழுத்துக் கூட்டக் கற்றுக் கொள்ளுகிறோம்.

ஆசிரியர் ஏற்கெனவே தெரிந்த சொற்களாலான ஒரு புதிய முற்றுத் தொடரைக் கரும்பலகையில் எழுதுகிறார். எடுத்துக்காட்டாக நாம் புத்தகம் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ளுகிறோம். மாணவர்கள் அம்முற்றுத் தொடரை முழுமையாகப் படிக்கிறார்கள்; அதில் உள்ள தனித்தனிச் சொற்களை அடை யாளம் கண்டு கொள்ளுகிறார்கள்; ஏற்கெனவே கரும்பலகையில் எழுதப் பட்டுள்ள முற்றுத் தொடர்களில் அச்சொற்களைக் கண்டுபிடிக்கிறார்கள்.

பிறகு மாணவர்கள் தமக்குத் தெரிந்த சொற்களைக் கொண்டு வேறு முற்றுத் தொடர்களை உண்டாக்குகிறார்கள். அவர்கள் உண்டாக்கக் கூடிய முற்றுத் தொடர்களுக்கு உதாரணங்கள் பின்வருவன:

நாம் எழுதக் கற்றுக்கொள்ள முடியும்.
நாம் எழுத்துக் கூட்டக் கற்றுக்கொள்ள முடியும்.
நாம் பாடக் கற்றுக்கொள்ள முடியும்.

இப்பொழுது பள்ளியில் என்னும் சொல் முன்பு கையாண்ட எந்த முற்றுத் தொடரோடும் சேர்க்கப்படலாம். இவ்விதம், சொற்றொகுதியின் அளவு சீராக வளர்கிறது. ஒரே சமயத்தில் இரண்டு அல்லது மூன்றுக்கு மேற் படாத சொற்கள் சேர்த்துக்கொள்ளப்பட வேண்டும். மந்தமாகக் கற்கும் மாணவர்கள் ஒரு வகுப்பு நேரத்தில் இரண்டு அல்லது மூன்று சொற்கள்தான் கற்க இயலும். விரைவாகக் கற்கும் மாணவர்கள் ஐந்து அல்லது அதற்கும் மேற்பட்ட சொற்களைக் கற்றுக்கொள்ளலாம். இந்த முறையின் ஒவ்வொரு நிலையிலும் தனிப்பட்ட சொற்கள் கரும்பலகையில் எங்கெங்குக் காணப் படினும் அவற்றை அடையாளம் காட்டும்படி மாணவர்களை ஆசிரியர் வினவு கிறார். இப்படிக் கேட்பது மாணவர்கள் ஒரு சொல்லைப் பிறிதொரு சொல்லி லிருந்து வேறுபடுத்தியறியக் கற்றுக்கொள்வதற்குத் துணை செய்கிறது; இவ் விதம் சொற்களை அலைகளின் மூலக்கூறுகளாகப் பகுத்துணரவும் மாணவர்

களைத் தயாராக்குகிறது.

இவ்வண்ணமாகக் கற்பிக்கப்படும் முதியோருடைய உடனடி ஆர்வங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு வகுப்பில் பயன்படுத்துவதற்காக ஆசிரியர்கள் படிப்பு வாசகங்களை உருவாக்கக் கூடும். இப்படிச் செய்வதில் எதிர்ப்படும் பிரச்சனைகளில் இரண்டு, புதிய சொற்களை மெல்ல மெல்ல அறிமுகப் படுத்துவதும், உறுதியான தேர்ச்சியை ஏற்படுத்துவதற்கு ஒவ்வொரு சொல்லையும் பல்வேறு முற்றுத் தொடர்களில் மீண்டும் மீண்டும் அமையச் செய்வதும் ஆகும். 7ஆம் பகுதியில் காட்டியபடி அனுபவப்பட அட்டைகளில் நன்மைகளும் உள்ளன; குறைபாடுகளும் உள்ளன. தொடக்கத்தில் படிக்கக் கற்பிப்பதில் அடிப்படை வாசகங்களாக அனுபவப்பட அட்டைகள் கையாளப்படாவிட்டாலும் முதியோர்களுக்குக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள் யாவரும் அவைகளைத் தயாரிப்பதிலுள்ள நுட்பங்களைத் தெரிந்து வைத்திருக்க வேண்டும். அவ்வாருனல், மாணவர்களுடைய சிந்தனைகளின் பதிவுகளும் செயல்களின் பதிவுகளும் கடைப்பிடிக்கப்படும் அடிப்படைத் திட்டத்திற்கு, சிறந்த துணைகளாக அநேகமாக நாள்தோறும் பயன்படுத்தப்பட இயலும்.

முறைகளும் குறிக்கோள்களும்

தற்போது உபயோகத்திலுள்ள முன்தொடக்கக் கல்வித் திட்டங்களின் பல்வேறு வகைகளில் கவனமாகச் செய்யப்பட்ட அளவீடு, அவை அனைத்தும் அடக்கிய கோளமுறையையே பயன்படுத்துகின்றன என்பதைக் காட்டுகிறது. ஒரு மொழியை எழுதுவதற்கு எவ்வகையான வரிவடிவங்கள் பயன்படுத்தப் பட்டிருப்பினும், படிக்கப்படும் ஒவ்வொரு சொல்லும், முற்றுத் தொடரும் கற்பவருக்குப் பழக்கமானதும் முக்கியமானதுமான சந்தர்ப்பங்களில் அறிமுகப்படுத்தப்படுகிறது. இதன் விளைவாகப் பொருளுக்காகப் படிப்பதில் அடங்கியுள்ள அடிப்படை எண்ணப்போக்குகளும், திறன்களும் விரைவாக வளர்கின்றன; எழுதப்பட்ட அல்லது அச்சடிக்கப்பட்ட சொற்களின் நுட்பங்கள் அதாவது, எழுத்துக்களின் வடிவங்கள், ஒலிகள் ஆகியவையும் பொருத்தமான ஒலிகளையும், அசை அழுத்தங்களையும், குரல் வகைகளையும் குறிக்கும் பலவகைக் குறிகளும் முதலியன பயன்படும் சூழ்நிலையில் கற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. இவ்விதமாகப் பெற்ற அவர்களது அறிவைப் புதிய வாசகங்களைப் படிப்பதில் நுண்ணறிவோடு பிரயோகிக்கலாம்.

மேலே விளக்கிய எண்ணப்போக்குகளையும், திறன்களையும் அடையப் பெற்ற மாணவர்கள், இத்தகைய பயிற்சியைப் பெருத மாணவர்களைப் போலன்றி முழுவதும் வேறுபட்ட வகையில் பாடநூலைப் படிக்க ஆயத்தமாக இருக்கிருர்கள். எழுதப்பட்ட சொற்களும், அச்சடிக்கப்பட்ட சொற்களும் கருத்துக்களைப் பிரதிபலிக்கின்றன என்ற உண்மையை அவர்கள் நன்குணர்ந்தவர்கள். தொடக்கச் சுவடியின் முற்பகுதிகளில் கையாளப்பட்டுள்ள சொற்களில் பெரும்பாலானவற்றை அவர்கள் பார்த்தவுடனே அடையாளம் கண்டு கொள்கிருர்கள். தாம் படிப்பதன் பொருளையறியும் ஆர்வத்தை அவர்கள் அடைந்திருப்பதால் அவர்கள் திறமைமிக்க ஒரு படிப்பாளியின் எண்ணப் போக்கோடு, முதற்புத்தகத்தைப் படிக்கத் தொடங்குகிருர்கள். எனவே, தொடக்கச் சுவடியைப் பயன்படுத்திக் கொண்டு, ஆரம்பப் படிப்புப் பயிற்சியைப் பெறுகின்ற மாணவரைவிட முன்னேறுகிருர்கள். இதுவன்றி, இரண்டாம் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைவதில் எதிர்ப்படும் பிரச்சனைகள் பெரும்பாலும் ஒன்ருகவே இருக்கின்றன. அவை பின்வரும் பிரிவில் ஆலோசிக்கப்படும்.

தொடக்கச் சுவடியோடு படிப்பைத் தொடங்குதல்

முதியோர்களுக்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் மற்ற எந்த வாசகத்தையும் விட இன்று தொடக்கச் சுவடிகளும் அல்லது அவற்றுக்கிணையான சுவடிகளும் தான் விரிவாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. மேலும் மிகக் குறைந்த பயிற்சியைப் பெற்ற ஆசிரியர்கள் இருக்குமிடங்களில் அச்சுவடிகள் மிகவும் விரும்பப் படுகின்றன. பயிற்சி பெருத ஆசிரியர்கள் தமக்குத் துணையாகச் செம்மையாகத் தயாரிக்கப்பட்டதொரு தொடக்கச்சுவடி இல்லாமல், பயன்கொடுக்கும் தொடக்கப் படிப்புச் செயல் வரிசைகளை மேற்கொள்ள இயலாதவர்களாக உள்ளனர். பின்வரும் விவாதத்தில் தொடக்கச் சுவடிகளைக் கையாளுவதின்மூலம் முதியோர்களுக்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் அடங்கியுள்ள பிரச்சனைகளில் சிலவற்றின்மீது, கவனம் செலுத்தப்பட்டுள்ளது.

மாணவர்களைத் தொகுதிகளாகப் பிரித்தல்

மாணவர்க்குத் தனித்தனியாகக் கற்பிப்பது, ஒரே தொகுதியாகக் கற்பிப்பது, ஆகிய இரண்டு முறைகளும் மிகுதியாகக் கையாளப்படுகின்றன. தென்பசுபிக் குழுவின் எழுத்தறிவு ஆலோசகரான டாக்டர் கே. நீஜஸ் என்பார் தயாரித்ததும் இன்னும் அச்சிட்டு வெளியிடப்படாததும் ஆன அறிக்கை யொன்றில் இவ்விரண்டு முறைகளின் ஒப்பு மதிப்புகளும் சுருக்கமாகக் கூறப்பட்டுள்ளன. தொகுதியாகக் கற்பிப்பது பல பகுதிகளில் சில சமூக—உளநூல் சம்பந்தமான நன்மைகளை உண்டாக்கியுள்ளது என்று அவர் குறிப்பிடுகிருர். உதாரணமாக, மிலனேசியாவில் எந்தக் காரியத்திற்கும் முதியோர்கள் ஒன்று கூடவும், அதை யெய்துதற்கு ஒன்ருகச் சேர்ந்து செயல் படவும் விரும்புகிருர்கள். ஆகவே, தொகுதியை அமைப்பது கற்கும் செயல்களுக்கு இயல்பான பயன்மிக்க வழியாக விளங்குகிறது. மேலும் மாணவர்க்குத் தொகுதியாகக் கற்பிப்பது சிக்கனமானது; மாணவர்களிடையே படிப்பதற்குத் தூண்டும் எழுச்சியையும், பொதுவான பண்பாட்டுப் பின்னணியை உருவாக்கும் வாய்ப்புக்களையும் தருகிறது.

இது ஒரு புறமிருக்க மற்ருெருபுறம் எல்லா மாணவர்களுக்கும் வசதியான இடங்களிலும், நேரங்களிலும் தொகுதிப் பயிற்றுமுறையை அளிப்பது பெரும்பாலும் கடினமானது. படிக்கும் வேகத்தில் முதியோர்கள் ஒருவருக்கொருவர் மிகுதியாக வேறுபடுகிருர்கள். ஆதலால் மந்தமாகக் கற்பவர்கள் தம் வகுப்போடு ஒரே ரீதியில் முன்னேற முடியாது; விரைவாகக் கற்பவர்களோ காரணமின்றிப் பின்னுல் இழுத்து நிறுத்தப்படுகிருர்கள். எல்லோரது தேவைகளுக்கும் ஏற்பக் கற்பிப்பதை அமைத்துக்கொள்வது கடினமானதாகும். தேவையிலும் திறமையிலும் ஒத்துள்ள மாணவர்களைக் கொண்ட தொகுதிகளை அமைக்கவும் மாணவர்க்குத் தொகுதியாகக் கற்பிப்பதோடு தனித்தனி மாணவர்க்கு உதவி புரியவும், ஒரு தொகுதியைச் சேர்ந்த மாணவர்களில் சிலரின் தேவைகள் இன்னொரு தொகுதியில் நிறைவேறக் கூறுமானுல் அவர்களை அந்தத் தொகுதிக்கு மாற்றவும், பல நாடுகளில் ஒரு முயற்சி செய்யப் பட்டு வருகிறது.

மாணவர்க்குத் தனித்தனியாகக் கற்பிப்பதில் உள்ள ஒரு நன்மை என்ன எனில் முதியோர்களின் வேலை அட்டவணைக்கு ஏற்ப அது எளிதாகப் பொருத்தப்படக்கூடும் என்ற நன்மையே. உதாரணமாக இஸ்ரேல் நாடு இக்காரணத்திற்காகவே தனி மாணவர்க்குக் கற்பிப்பதை மிகுதியாகப் பயன் படுத்துகிறது.

எனினும், மாணவர்க்குத் தொகுதியாக கற்பிக்கும்போது, ஒவ்வொரு

மாணவரும் பிறரிடமிருந்து கிளர்ச்சியையும் உதவியையும் பெறுகிறூர்; தனி யாகப் பயிற்றுவிக்கும்போது மாணவர்க்கு இந்த உதவி கிடைப்பதில்லே. ஆசிரியர்களாகப் பணிபுரிவதற்கு எழுத்தறிவுபெற்ற முதியோர்களும் போதிய அளவுகிடைப்பது கடினமாகும். ஆகவே, பல பகுதிகளில் உயர்ந்த முறையில் எழுத்தறிவு வாய்ந்த முதியோர்களே ஆசிரியர்களாகப் பெறவும், இயன்றுல் முன்னதாகவே அவர்கட்குப் பயிற்சி அளிக்கவும் முயற்சி செய்யப்பட்டு வருகிறது. இவ்வகையான தனிநபர் பயிற்றுமுறையை ஒருவரை ஒருவர் கற்பித்தல் முறையோடு போட்டுக் குழப்பிக் கொள்ளக்கூடாது. இத்தகைய குழப்பம் சில சமயம் நேர்கிறது. ஒருவரை ஒருவர் கற்பித்தல் திட்டம் சில வட்டாரங்களில் வெற்றிபெற்றிருக்கிறது. மற்ற வட்டாரங்களில் தோல்வியுற்றுள்ளது. பல முதியோர்கள், தம்மைவிடச் சிறிதளவே நன்றுக வாசிக்கத் தெரிந்தவர்களால் கற்பிக்கப்படுவதை விரும்புவதில்லே; மேலும், படிக்கக் கற்பிப்பதில் அத்தகைய ஆசிரியர்கள் மிகக் கீழான தொடக்க நிலேகளுக்கப் பால் துணேசெய்ய இயலாதவர்களாக உள்ளனர்.

இப்படியாகத் தனிநபர் கற்பிப்பும், தொகுதிக் கற்பிப்பும், நன்மைகளேயும் குறைபாடுகளேயும் கொண்டுள்ளன. மேலே தரப்பட்ட காரணங்களால், ஒரு வட்டாரத்தில் மிகச் சிறப்பாகப் பயன்படும் ஒரு திட்டம், மற்ருெரு வட்டாரத்தின் தேவைக்கேற்பப் பின்பற்றப்பட முடியாமல் போகலாம். எனவே, ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரத்தின் எண்ணப்போக்குகள், தேவைகள், பொருளாதார நிலே முதலியவைகளேப்பற்றிக் கவனமாக ஆராய்ந்து அவற்றிற்கேற்ற முடிவுகளே மேற்கொள்ள வேண்டும். மேற்கொள்ளப்படும் எந்தத் திட்டத்திலும், மிக முக்கியமாகத் தேவைப்படுவோர் தாமே பயன்படும் எழுத்தறிவு வாய்ந்தவரும், முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் அடங்கியுள்ள பிரச்சனேகளேயும் பயன்மிக்க முன்னேற்றத்தைத் தரும் சிறந்த வழிகளேயும் அறிந்தவர்களுமான ஆசிரியர்களே ஆவர். பயிற்சிபெற்ற ஆசிரியர்களின் குழுவை வளர்த்தலில் அடங்கியுள்ள பிரச்சனேகள் 12ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன.

தேவையான கற்பிப்பு வாசகங்கள்

பொதுவாக முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதற்குக் கடந்த காலத்தில் கையாளப்பட்ட வாசகங்கள் எல்லாம் ஒரு தொடக்கச் சுவடியில் அடங்கியுள்ளவைகளே. இவைகள் திருப்திகரமான முன்னேற்றத்தை உறுதியாக அளிக்கப் போதுமானவை அல்ல. இந்தக் குறைபாடுகளே நீக்குவதற்குக் கீழ் வரும் வாசகவகைகள் இன்று மிகவும் பரவலாகப் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன.

1. இரண்டாம் நிலேயின் குறிக்கோள்களே அடையப் பயன்படுத்துவதற்காகக் கவனமாகத் தயாரிக்கப்பட்ட தொடக்கச்சுவடி, அல்லது முடியுமாறுல், தொடக்கச்சுவடிகளின் அல்லது சிறுநூல்களின் வரிசைகள்; இவ்வரிசைகளில் ஒவ்வொரு சுவடி அல்லது சிறுநூலும் நீளத்தில் சுமார் 50 பக்கங்களேக் கொண்டதாகும்; வரிசை ஒவ்வொன்றும் மொத்தத்தில் சுமார் 150 பக்கங்களேக் கொண்டதாகவும், அச்சுவடிகளின் உட்பொருள் கற்பிக்கப்படும் மாணவருடைய அன்றுடச் செயல்கள், ஆர்வங்கள் அவர்களால் உணரப்பட்ட தேவைகள் ஆகியவற்றேடு தொடர்புடையதாகவும் இருக்கவேண்டும். இதனுல் மாணவர்களின் மனப்பூர்வமான ஒத்துழைப்பும், மிக விரைவான முன்னேற்றமும் உண்டாகும். மிகவும் ஆர்வத்தை எழுப்பும் உட்பொருள் வகைகளில் மாணவர் தொகுதிகள் தம்முள் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன.

ஒவ்வொரு தொகுதி மாணவர்க்கும் ஒவ்வொர் உட்பொருள் ஆர்வத்தை ஊட்டுகிறது. இவ்விதத்தில் உண்டாக்கப்படும் பிரச்சனைகள் 12 ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன.

தொடக்கத்திலிருந்தே முக்கியமான உட்பொருள் தன்னகத்தே கொண்டிருக்கும் முறையில் வாசகங்கள் அமைக்கப்பட்டுள்ளன. பொருள் நிறைந்த சூழ்நிலைகளில் சொற்களையும் கருத்துக்களையும் அறிமுகம் செய்வதற்கு ஏராளமான படங்கள் கையாளப்படுகின்றன. எனினும், விரைவில் சொற்களாலாகிய பாடப்பகுதி, சொற்கள் என்ன சொல்கின்றன என்பதைக் கண்டு பிடிப்பதில் தீவிர ஆர்வத்தைத் தூண்டுகின்ற கருத்து வரிசைகளைக் கொண்டதாக விளங்குகிறது. தொடக்கப்பாடங்களில் அறிமுகம் செய்யப்படும் புதிய சொற்கள், முதலில் முழுமையாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளப் பட்டுப் பின்பு பொருளுக்காகப் படிப்பதில் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. சொற்களைத் தாக்கி அறியும் திறன்களில் வளர்ச்சியை மிகுதிப்படுத்துவதற்காக முழுமையாகக் கற்றுக் கொள்ளப்பட்ட முக்கியச் சொற்கள் அவைகளில் அடங்கியுள்ள அசைகளாகவோ, ஒலியியல் கூறுபாடுகளாகவோ பிரிக்கப்படுகின்றன. பிறகு அதே மூலக்கூறுபாடுகளைக் கொண்ட புதிய சொற்களை அடையாளங் கண்டுகொள்வதில் இவை பயன்படுத்தப்படுகின்றன. எழுத்தொலியிலும், அசை அழுத்தத்திலும், குரல் வகையிலும், உள்ள வேறுபாடுகளைக் குறிக்க அச்சடிக்கப்பட்ட சொற்களோடு காணப்படும் எந்தக் குறியையும் விளக்கக் கற்றுக் கொள்வதிலும் இதேபோன்ற முறைகள் பின்பற்றப்படுகின்றன.

இரண்டாம் நிலையின்போது அறிமுகம் செய்யப்படும் சொல்தொகுதியானது முதியோர்கள் அன்றாட மொழியில் அடிக்கடி மிகுதியாகக் கையாளப்படும் சொற்களில் 250-ம், முக்கியமான பொருளைக் கற்பிக்க இன்றியமையாமல் தேவைப்படும் ஒரு சில சொற்களையும் கொண்டுள்ளது. ஒவ்வொரு பக்கத்திலும் சராசரி இரண்டு புதிய சொற்கள் அமையும்படி வாசகங்கள் மிகக் கவனமாக வரிசைப் படுத்தி அமைக்கப்படுகின்றன. ஒவ்வொரு புதிய சொல்லையும் அறிமுகம் செய்தபின், அது 15 முறை அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட முறைகளும், இரண்டாம் நிலையின் போது 50 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட முறைகளும் திரும்பத்திரும்பக் கையாளப்படுகின்றன. பயனுள்ள அடிப்படைப் படிப்பு வாசகங்களின் தன்மை பற்றி 13 ஆம் பகுதியில் முழுமையாக விவாதிக்கப்படும்.

2. படித்தலில் சில குறிப்பிட்ட கூறுபாடுகளின் மீது, உதாரணமாகப் பார்த்தவுடனே குறிப்பிட்ட சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் வல்லமை, சொல் வடிவங்களை வெவ்வேறாகப் பிரித்தறியும் வல்லமை, சொற்களை அவற்றில் அடங்கிய மூலக்கூறுபாடுகளாகப் பிரிக்கும் வல்லமை, சொற்களோடு பொருளை இணைக்கும் வல்லமை, வினாக்களுக்கு விடைகளைக் கண்டு பிடிக்கும் வல்லமை, எழுத்துக்களின் ஒலிகளிலும், அழுத்தத்திலும் குரல் வகைகளிலும் உள்ள வேறுபாடுகளைக் குறிப்பவை போன்ற அச்சிட்ட சொற்களில் உள்ள இணையற்ற கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி பெறும் வல்லமை போன்றவை மீது கூடுதலான பயிற்சியை அளிப்பதற்கு ஒரு பயிற்சிப் புத்தகம் அல்லது பல பயிற்சிப் புத்தகங்கள். ஒரு குறிப்பிட்ட நாளுக்காக உள்ள குறிப்பிட்ட பயிற்சிகள், தொடக்கச் சுவடியில் அன்று படிக்கப்படும் வாசகங்களோடு நெருக்கமாகத் தொடர்பு படுத்தப்பட்டுள்ளன. இப்பகுதியின் இறுதியிலுள்ள 14 ஆம் படம் ஒரு பயிற்சிப் புத்தகத்தில் அடங்கியுள்ள பயிற்சி வகைகளுக்கு உதாரணங்களைத் தருகின்றது.

3. புதிய சொற்களில் விரைவான தேர்ச்சியை வளர்க்கவும், தனிநபர் களின் முன்னேற்றத்தைச் சோதிக்கவும் துணை புரியும் சொல் அட்டைகளும் சொல் தொடர்களையும் சேர்த்துத் தருகின்றனர். இந்த வரையில் அவ்வட்டைகள் கிடைக்காத போது அன்றாடம் புதிய சொற்களை அறிமுகப்படுத்தும் போது, ஆசிரியர்கள் அவற்றை அட்டைத் துண்டுகளின் மேல் எழுத்தால் எழுதி அவ்வட்டை அடுக்குகளை அவ்வப்போது தயாரிக்கின்றனர். எழுதக் கற்றுக்கொள்வதில் மாணவர்கள் போதிய முன்னேற்றம் அடைந்தவுடன், தாங்களாகவே சொந்தமாக மேற்படி அட்டை அடுக்குகளைத் தயாரித்துக் கொள்ளச் சில ஆசிரியர்கள் அவர்களை ஊக்குவிக்கின்றனர்.

4. சொல் விளையாட்டுக்கள். மிகவும் பயனுள்ளதாக நிரூபிக்கப் பட்டுள்ள விளையாட்டு சொல்லைக் கண்டுபிடித்தல் என்று அழைக்கப்படுவது. 8 அங்குல நீளம் 6 அங்குள அகலமுள்ள அட்டைத்துண்டுகள் 25 சதுரங்க ளாகப் பிரிக்கப்பட்டுக் கற்கப்பட வேண்டிய சொற்கள் அவைகள் மீது எழுதப்படுகின்றன. சொற்களின் வரிசை எண் ஒவ்வோர் அட்டையின் மீதும் வேறுபட்டிருக்கும், ஆசிரியர்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட சொல்லைச் சொல் லும்போது மாணவர்கள் தம்மிடமுள்ள அட்டைகளைக் கவனமாக உற்று நோக்கி, அச்சொல்லைத் தேடிக் கண்டுபிடித்து அதன்மீது ஒரு சிறிய கடிதத் துண்டை வைப்பார்கள். ஒரு குறிப்பிட்ட வரிசையில் உள்ள எல்லாச் சொற் களையும் எந்த மாணவர் முதலில் கண்டுபிடித்து விடுகிறாரோ அவரே வென்ற வராவர். இத்தகைய உபாயம் மாணவரிடையே ஆர்வத்தை எழுப்புவதோடு சொல்வடிவங்களைப் பார்த்தவுடனே பிரித்தறியும் இயல்பையும், மறவாமல் நினைவில் வைத்துக் கொள்வதையும் தூண்டுகின்றன.

5. மிகவும் ஆர்வ மூட்டக்கூடிய வாசகங்களைக் கொண்டவையும், ஏற்கெனவே தொடக்கச் சுவடியிலிருந்து கற்றுக்கொண்ட சொற்களையே பயன்படுத்துவையுமான துணை நூல்கள். இத்தகைய துணைவாசகங்களைப் பற்றிய கூடுதலான விவரங்கள் 12ஆம் பகுதியில் தரப்பட்டுள்ளன. அவை மாணவர்களால் சுயமாகப் படிக்கப்படுகின்றன. அப்படிப் படிப்பதன் விளைவுகள் வகுப்பில் சோதிக்கப்படுகின்றன. சொல் தேர்ச்சியையும் சரள மாகப் படிக்கும் பழக்கங்களையும், பொருளுக்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தையும் வளர்க்க அதிகத் துணைப்பாட நூல்கள் துணைசெய்வதால், இரண்டாம் நிலையின்போது அவைகள் மிகவும் அதிகமாய்ப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

வேறு பலவகை வாசகங்களும் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அவை சொற்களையும் சொற்றொடர்களையும் காண்பிக்கும் திரைப்படத்துணுக்குச் சுருள்கள், சொல் மூலக் கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி பெறத்துணை செய்யும் எழுத்தறிவுப் பட அட்டைகள், படிக்கும் பாடங்களுக்கு அடிப்படையாக விளக்கும் பொருளை விளக்குகின்ற திரைப்படங்கள், ஓவியங்கள், சுவரொட் ரொட்டிகள், ஓவியத் திரைப்படங்கள், தேசப்படங்கள், வரை படங்கள், உண்மைப் பொருள்கள் முதலியன. சாரா குட்ஷின்ஸ்கி, என்பவர் தமது எழுத்தறிவுக் கையேடு என்று நூலில் தாம் இலத்தீன் அமெரிக்காவில் செய்தபணியில் பயனுள்ளவை எனக்கண்டறிந்த பல்வேறு வகைப்பட்ட நடைமுறைப் பயிற்சிகளைப் பற்றி விளக்கியுள்ளார். மேலே கூறப்பட்ட எல்லாவகைப் பயிற்சிகளையும் எழுத்தறிவு வகுப்புகள் தர இயலாது என்ற உண்மை ஏற்றுக்கொள்ளப்படுகிறது. எனினும், அந்நூலில் தரப்பட்டுள்ள விவரம், அந்தந்தத் தொகுதி மக்களின் தேவைகளுக்கேற்ற வாறு வாசகங்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதிலும் தயாரிப்பதிலும் அவர்களுக்குத் துணை செய்யும் என்று நம்பப்படுகிறது.

கற்பிப்பதில் கையாளப்படும் வரிசை முறைகள்

பொருத்தமான படிப்புவாசகங்கள் கிடைக்கின்றன என்று கருதிக் கொண்டால் ஒரு பாடத்தைக் கற்பிப்பதில் எத்தகைய பொதுவான வரிசை நிலை பின்பற்றப் படவேண்டும்? ஒரு பாடத்தை மூன்று பிரிவுகளாகப் பிரித்துக் கொள்வது ஏற்றது என்று சிறந்த ஆசிரியர்கள் கருதுகிறார்கள். சில சமயங்களில் மூன்று பிரிவுகளும் ஒரே வகுப்பு நேரத்தின்போது நிகழ்கின்றன; வேறு சமயங்களில் இரண்டு அல்லது மூன்று வகுப்பு நேரங்கட்கு ஏற்றவாறு பங்கிடப்படுகின்றன. பின்வரும் யோசனைகள் ஒரு தொடக்கச் சுவடியை அடிப்படையாகக் கொண்டு படிப்பதில் ஆரம்பப் பயிற்சி வகுப்புக்களுக்கு மட்டுமின்றி, ஒரு தொடக்கச் சுவடி கையாளப்படுவதற்கு முன்பு சிறிது பயிற்சி பெறுகின்றவர்களுக்கும் பொருந்துவனவாகும்.

ஆயத்தமாக்கும் நிலைகள்

ஆசிரியர்கள் தொடக்கச் சுவடியில் உள்ள ஒரு பாடத்தைப் படிக்க மாணவர்களைக் கேட்குமுன், அப்பாடத்தின் பொருள்மீது மாணவர்களுடைய ஆர்வத்தை எழுப்பவும், படிப்பதைப் புரிந்து கொள்ளும் பின்னணியை உருவாக்கவும் பாடத்தில் வரக்கூடிய புதிய சொற்களைப் பொருள் நிறைந்த சூழ்நிலையில் அறிமுகப்படுத்தவும் முயலுகிறார்கள். அத்தகைய சொற்கள் விவாதத்தில் பயன்படுத்தப்படும்போது, அவைகளை ஆசிரியர் கரும்பலகைமீது எழுதுகிறார்; அதனால் மாணவர்கள் அவைகளின் வடிவங்களோடும் அவற்றின் பொருளோடும் பழக்கப்பட்டவர்களாகிவிடுகிறார்கள். மேலும் அவர் ஏற்கெனவே அறிந்த சொற்களையும் கரும்பலகையின்மீது எழுதி அவைகளுக்கும் புதிய சொற்களுக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகளின் மீது மாணவர்களின் கவனத்தைத் திருப்பலாம். மாணவர்கள், தாம் அறிந்த சொற்களில் அமைந்துள்ள எல்லா ஒலியியல் கூறுபாடுகளையும், அசைக் கூறுபாடுகளையும் ஏற்கெனவே அறிந்திருந்தால் புதிய சொற்களைப் புரிந்துகொள்ள அக்கூறுபாடுகளை முதலில் அடையாளம் கண்டு பயன்படுத்துகிறார்கள், தலைப்பைப்பற்றி விவாதிப்பதன் மூலமும், படங்களை ஆராய்வதின் மூலமும் விடையளிக்கக் கூடிய பிரச்சனைகளை எழுப்புவதன் மூலமும், பாடத்தின் பொருளை எதிர்பார்க்கும் எண்ணப் போக்கை எழுப்பும் பல வகையான உபாயங்கள் கையாளப்படுகின்றன.

பாடங்களைப் படித்தல்

மாணவர்கள் ஏற்ற முறையில் ஆயத்தமாகிப் படிக்கும் ஆர்வத்துடன் விளங்கும்போது இரண்டாம் நிலை ஆரம்பமாகிறது. இரண்டாம் நிலையின் முக்கிய நோக்கம் படிப்பவற்றின் பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றிக்கொள்ள மாணவர்க்குத் துணை புரிவதே ஆகும். கவனமாகத் தெரிந்தெடுக்கப்பட்ட வினாக்களின் உதவியால் ஆசிரியர் முற்றுத் தொடர்களை ஒன்றன்பின் ஒன்றாகச் சிந்தனையுடன் படிக்கத் தூண்டுகிறார். ஒவ்வொரு வினாவும் கேட்கப்பட்டவுடன் மாணவர்கள் பொருத்தமான பகுதியை அது என்ன சொல்கின்றது என்பதைக் கண்டுபிடிக்க மவுனமாகப் படிக்கிறார்கள். இந்தச் செயலில் அவர்கள் ஈடுபடும்போது ஏற்கெனவே அவர்கள் கற்றுக்கொண்ட சொற்களில் தமக்குள்ள குறுகிய பழக்கம், ஏற்கெனவே தாம் கற்றறிந்த சொல் கூறுபாடுகள் பற்றிய அறிவு ஆகியவற்றால் அவர்கள் துணை செய்யப் படுகிறார்கள்.

ஒரு முற்றுத்தொடர் மவுனமாகப் படிக்கப் பட்டவுடனே, அது என்ன சொல்கிறது என்று ஒரு மாணவனையும், வாய்விட்டுப் படிக்குமாறு மற்றொரு மாணவனையும், ஆசிரியர் கேட்கலாம். இந்த முறையில் அப்பாடம் முழுவதும் படிக்கப்பட்டுவிட்ட பிறகு, மாணவர்களாலோ ஆசிரியராலோ கேட்கப் பட்ட மற்ற வினக்கட்கு விடைகளைக் கண்டுபிடிக்க அப்பாடம் திரும்பவும் மவுனமாகப் படிக்கப் படலாம். முதலில் கேட்கப்படும் கேள்விகள் எல்லாம் பாடத்தில் வரும் குறிப்பிட்ட சொற்களாலோ முற்றுத்தொடர்களாலோ விடை அளிக்கப்படக் கூடியவையாக இருக்கவேண்டும். அதன் பின்பு மாணவர்கள் தம்முடைய சொந்தச் சொற்களைக் கொண்டு செம்மையாக வெளியிடக்கூடியவையான விடைகளை எதிர்பார்க்கும் கேள்விகளாகக் கேட்கலாம். அவ்வகுப்பு நேரம் முடிவடையு முன்னர் பாடம் முழுவதுமோ அல்லது அதில் தேர்ந்தெடுத்த சில பகுதிகளோ வாய்விட்டுப் படிக்கப் படலாம். வகுப்பு நேரம் முழுவதும் ஆசிரியர் கவனமாக இருந்து பிழைகளும் இடர்ப்பாடுகளும் ஏற்பட்டால் அவற்றைக் குறித்துக் கொண்டு பிறகு அவற்றில் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தவேண்டும்.

துணைப் பயிற்சி

பாடம் பயிற்றுவதில் மூன்றும் நிலை அதைப் படிக்கும்போது ஏற்படும் குறிப்பிட்ட இடுக்கண்களைச் சமாளிக்கத் துணைசெய்வதை முதல் நோக்கமாகக் கொண்டதாகும். சில சமயங்களில் வகுப்பு மாணவர் எல்லோராலும் உணரப்படும் இடுக்கண்மீது ஆசிரியர் கவனத்தை முழுமையாகச் செலுத்தலாம்; அல்லது அவர் தனிப்பட்ட நபரின் தேவைகளின் மீது கவனத்தை முழுமையாகச் செலுத்தலாம். முற்சொன்னதைப் பொறுத்தவரை மாணவர்கள் படிக்கும் போது ஒன்றோடொன்றைப் போட்டுக் குழப்பிக் கொள்ளும் இரண்டு சொற்களை ஆசிரியர் கரும்பலகை மீது எழுதி அவ்விரண்டு சொற்களின் வடிவங்களிலும் அவற்றில் உள்ள ஏற்கெனவே அறியப்பட்ட மூலக் கூறுபாடுகளையும் குறிப்பிடுமாறு மாணவர்களை வினவலாம். பின்னல் சொல்லப்பட்டதில், குறிப்பிட்ட பிரச்சனை ஒன்றை மனத்தில் கொண்டு, அந்தப் பாடத்தை மறுபடியும் படிக்குமாறு மாணவர்கள் எல்லோரையும் ஆசிரியர் வினவலாம். அவர்கள் படித்துக்கொண்டிருக்கும்போது ஒவ்வொரு மாணவர் அருகிலும் சென்று அவருக்குத் தேவைப்படும் உதவி வகைகளைச் செய்யலாம்.

துணைப் பயிற்சிக்காலத்தில் இரண்டாம் குறிக்கோள், படிப்பதில் கூடுதலான ஆற்றலை வளர்ப்பதற்குத் தேவையான புதிய அறிவையும் திறமையையும் வளர்ப்பதாகும். பயன்படுத்தக்கூடிய சில படிப்பு நுட்பங்கள் பின் வரும் பிரிவில் விவாதிக்கப்படுகின்றன. அவற்றோடு மாணவர்கள் பயிற்சிப் புத்தகத்தில் கொடுக்கப்பட்ட துணைப்படிப்பைப் பற்றி அவர்களோடு விவாதிக்கிறார்; மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை அளவிடும் சோதனைகளை மேற்கொள்ளுகிறார்.

சொற்களைத் தாக்கும் திறன்களை வளர்த்தல்

மிகுந்த இடர்ப்பாடுகள் ஏற்படுவதால் சொற்களைத் தானாகவே அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் சுயத்தன்மையை வளர்க்கும் பிரச்சனை கவனமாக ஆராயத் தக்கதாகும். சொற்கூறுபாடுகளை மாணவர்களுக்குப் பழக்கப்படுத்துவதையும் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் அக் கூறுபாடுகளைப் பயன்படுத்தும் திறமையை வளர்ப்பதையும் குறிக்கோளாகக் கொண்ட பயிற்சிகளைப் பல தொடக்கச் சுவடிகள் தம்மகத்தே கொண்டுள்ளன. இத்தகைய பயிற்சி ஒன்று 15ஆம் படத்தில் காட்டப்

பட்டுள்ளது. அப்படத்தில் ஸ்பானிஷ் மொழியில் உள்ள ஒரு தொடக்கச் சுவடியின் மூன்று பக்கங்கள் அப்படியே தரப்பட்டுள்ளன. ஒரு நாளுக்குப் படிப்புப் பாடமாகும் ஒரு படத்தையும் ஒரு முற்றுத்தொடரையும் பக்கம் 2 தருகிறது. பக்கம் 3 Arado என்ற சொல் "A" என்ற உயிரெழுத்தாலும் ra, do என்ற அசைகளாலும் ஆகியுள்ளது என்பதைக் காட்டுகிறது. பக்கம் 4 இந்தக் கூறுபாடுகளை இணைத்து ஆறு வார்த்தைகளை உண்டாக்கிக் காட்டு கிறது. ஒரு வகுப்பில் பயன்படுத்தப்படும் தொடக்கச் சுவடிகளோ பயிற்சிப் புத்தகங்களோ இத்தகைய பயிற்சிகளைக் கொண்டிராவிட்டால் ஆசிரியர்கள் துணைப் பயிற்சி நேரத்தின்போது இத்தகைய பயிற்சி வகைகளை அளிக்க வேண்டும்.

சொற்கள் எல்லாம் அதிக அளவில் ஒலி முறைப்படி அமைந்தவை யாகவும் ஒழுங்கான எழுத்துச் சேர்க்கையை உடையனவாகவும் உள்ள மொழிகளில் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறன்களை வளர்க்கும் பிரச்சனை மற்றவற்றோடு ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது மிகவும் எளியதாகும். அவ்வளவாக ஒலி முறைப்படி அமையாத இதர மொழிகளில் இப்பிரச்சனை மிகவும் கடினமானதாகும். இத்தகைய மொழிகளில், ஆசிரியர் தொடக்கத் திலிருந்தே சொல்லின் வடிவத்துக்கும் ஒலிக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகளின் மீதும், சொற்களை வெவ்வேறாகப் பிரித்துக் காட்டும் கூறு பாடுகளின் மீதும் கவனத்தைத் திருப்புகிறார். ran என்பதுபோல ஒரு குறிப் பிட்ட சொல் r என்ற ஒலியோடு தொடங்குகிறது என்பதை மாணவர்கள் கற்றுக் கொண்டவுடனே, அதேபோன்று தொடங்கும் வேறு சொற்களைக் கூறுமாறு மாணவர்கள் கேட்டுக்கொள்ளப்படுகிறார்கள். இந்த முறையில் பல்வேறு எழுத்துக்களின் வடிவங்களும் ஒலிகளும் கற்றுக் கொள்ளப் படுகின்றன.

மெய்யொலிகள் கற்றுக்கொள்ளப்படும்போது ஒரு மெய்யொலி தவிர மற்றெல்லாவற்றிலும் ஒன்று போன்றுள்ள புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்குத் துணையாக அவைகள் பயன்படுத்திக் கொள்ளப் படலாம். உதாரணமாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்படவேண்டிய புதிய சொல் can என்றால் அது ran என்ற சொல்லோடு ஒரு மெய்யொலி யைத் தவிர மற்றெல்லா வகையாலும் ஒன்றுபட்டுள்ளது என்பதை மாண வர்கள் விரைவாகப் புரிந்து கொள்ளுவார்கள். அவர்கள் c என்ற எழுத்தின் ஒலியைக் கற்றுக்கொண்டிருந்தால், அவர்கள் ran என்ற சொல்லில் உள்ள r என்ற எழுத்துக்குப் பதிலாக cயை அமைத்து can என்ற சொல்லை உருவாக் கிக்கொள்ளுகிறார்கள். இரண்டாம் நிலையின் இறுதிக்குள் பெரும்பாலான எழுத்துக்களின் ஒலிகளை மாணவர்கள் அறிந்திருப்பதோடு புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் அவை அமைந்துள்ள இடங்களைக் கூடுத லான உதவியாகக் கொண்டு, அவ்வொலிகளைப் பயன்படுத்தவும் வேண்டும். s, ed, ing முதலிய சொல்விறுதிகள், முன்னொட்டிகள், பின்னொட்டிகள் போன்ற அமைப்புக் கூறுபாடுகளை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும், புதிய சொற் களின் உச்சரிப்பை அறியத் துணையாக அக்கூறுபாடுகளைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதிலும், மாணவர்கள் உறுதியான முன்னேற்றத்தைப் பெற வேண்டும். முறையான பயிற்சி தரப்படுவதன் விளைவாகச் சொல்லை அடை யாளம் கண்டு கொள்வதற்குப் பொருள், சொல்லின் வடிவங்கள் அமைப்புக் கூறுபாடுகளைப் பிரித்தறிதல், ஒலியியல் கூறுகளைப் பிரித்தறிதல், முதலிய துணைகளையும் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் திறமையில் மாணவர்கள் வேகமாக முன்னேற வேண்டும்.

முற்கூறிய வரிசைநிலைகளின் கீழ் அமைந்துள்ள அடிப்படைக் கொள்கைகள் அச்சடித்த சொற்களைப் பற்றிய மற்ற முக்கிய உண்மைகளைக் கற்றுக் கொள்வதில் அடங்கியுள்ள நிலைகளுக்கும் பொருந்தவனவாகும். உதாரணமாக, அரேபியம் போன்ற சில மொழிகளில் உயிரெழுத்துக்கள் அச்சிடப்படுவதில்லை. அதற்குமாறாகக் குறிப்பிட்ட சொற்களை உச்சரிக்கையில் மெய்யெழுத்துக்களோடு சேர்ந்தொலிக்கும் உயிர்ஒலிகளைக் குறிப்பிடுவதற்கு அம்மெய்யெழுத்துக்களின் அருகில் பல்வேறு குறிகள் வழங்கப்படுகின்றன; அல்லது அம்மெய்யெழுத்துக்களின் வடிவங்களில் சில மாற்றங்கள் செய்யப்படுகின்றன. மேலும் அசை அழுத்தத்திலும் குரல் வகையிலும் உள்ள வேறுபாடுகளைக் குறிப்பதற்குச் சில மொழிகளில் வெவ்வேறு குறிகள் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. ஓர் எழுத்துமொழியில் உள்ள இந்தக் கூறுபாடுகளும் மற்றத் தனிப்பட்ட கூறுபாடுகளும் முதலில் சாதாரணமாகப் படிக்கும் சூழ்நிலையில் பயன்படுத்தப்படவேண்டும். பின்பு அவைகளின் செயல்கள் அடையாளம் கண்டுகொள்ளப்பட வேண்டும். இப்படிப் பெற்ற அறிவு மற்றச்சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும், வேறு முற்றுத்தொடர்களைப் படிப்பதிலும் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். இந்தக் கூறுபாடுகளைப் புறக்கணிக்கும் ஒரு கற்பிப்புமுறை அல்லது உளஇயல்படி சிறந்தவையாக இல்லாத வரிசைநிலைகளைப் பயன்படுத்தும் ஒரு கற்பிப்பு முறை குறைபாடுள்ள முறையே ஆகும்.

சொல் கருத்து வரிவடிவங்களையும் அசை ஒலி வரிவடிவங்களையும் அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் சுயத்தன்மையை வளர்க்க, மேற்கூறப்பட்ட முறைகளே மிகச் சிறிய மாற்றங்களுடன் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. சீன மொழி அல்லது சப்பானிய மொழியில் சிறியதொரு பார்வைச் சொல் தொகுதி அடையப்பட்டவுடன், அறிந்த சில சொற்கள் ஒலியியல் குறியீடுகளால் எழுதப்படுகின்றன. அதன்பின் பல்வேறு ஒலியியல் கூறுபாடுகளும் மிக அதிகமாக ஒலிமுறைப்படி அமைந்த மொழிகளில் கற்கப்படுவது போன்றே கற்கப்பட்டு ஒலியியல் குறிகளால் எழுதப்பட்டுள்ள மற்றச் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் அவைகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. படிப்பவருக்கு உதவியாக இருப்பதற்காக இப்படி ஒலியியல் குறிகளால் எழுதப்பட்ட சொற்கள் சீன அல்லது சப்பானிய மொழிகளில் எழுதப்பட்ட அதே சொற்களுக்கருகில் அச்சிடப்படுகின்றன.

வெவ்வேறு மொழிகள் தனிப்பட்ட பல பிரச்சனைகளை உண்டாக்குகின்றன. அவைகள் முதியோர்களுக்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் தீர்க்கப்பட வேண்டிய பிரச்சனைகள் ஆகும். வெவ்வேறு மொழிகளின் வடிவம், அமைப்பு, அவற்றில் உள்ள சொல் மூலக்கூறுபாடுகளின் தன்மை, மற்றச் சிறப்புக் கூறுபாடுகள் ஆகியவற்றை விவாதிப்பது இப்பகுதியின் பரப்புக்கு மிகவும் அப்பாற்பட்டதாகும். இத்தகைய செய்திகளைப் பற்றிய விரிவான விவாதங்கட்காகத் தொடக்கச் சுவடிகளின் ஆசிரியர்களும், கல்வி புகட்டும் ஆசிரியர்களும், எழுத்தறிவு நிபுணர்களும் தத்தம் மொழிகளில் சிறப்பியல்புகளைப் பற்றிக் கிடைக்கும் சிறந்த பிரிப்பாராய்வு நூல்களையும் படிக்கவேண்டும்.

படிப்பதின் மற்றக் கூறுபாடுகளில் வளர்ச்சியை மிகுதி படுத்துதல்

இரண்டாம் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைவதற்காக வலியுறுத்த வேண்டிய வேறு பல கூறுபாடுகளும் உள்ளன. இங்கு அவைகளில் இரண்டை மட்டும் தான் விவாதிக்க இயலும். முதியோர்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட

பொருத்தமான வேகத்தோடு படிக்கத் தொடக்கத்திலேயே கற்றுக்கொள்ள வேண்டும். இப்படிப் படிக்கச் சொற்களைப் பெரும்பாலும் இரண்டு மூன்று சொற்கள் கொண்ட தொடர்களாலாகிய மூல அளவுகளாக விரைவாகவும் பிழை இல்லாமலும் அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமை பெறவேண்டும். இந்த நிலையை அடைவதற்காகப் பலவகையான பயிற்சிகள் அளிக்கப்படுகின்றன. உதாரணமாகச் சொல் அட்டைகளும் சொல்தொடர் அட்டைகளும் குறுகிய நேரத்துக்குக் காட்டப்படுகின்றன; புதிய சொற்களில்லாத முற்றுத் தொடர்கள் கரும்பலகை மீது எழுதப்பட்டு, விரைவாக அழித்துவிடப்படுகின்றன. ஒரு குறிப்பிட்ட வினவிற்கு ஏற்ற விடையைக் கண்டுபிடிக்க ஒரு பக்கத்தைப் படிப்பதற்கு ஒரு குறிப்பிட்ட அளவு நேரம் அளிக்கப்படுகிறது. இவைபோன்ற உபாயங்கள் விரைவாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளுவதற்குத் துணை செய்வதோடு, அடையாளம் கண்டு கொள்ளும் பரப்பையும் படிப்படியாக வளரச் செய்கிறது.

ஏற்கெனவே தொடக்கச் சுவடியில் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டுள்ள சொற்களையே கையாளும் எளிய படிப்புத் துணைவாசகங்கள் இன்று பரந்த அளவில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. பயன்படுத்தப்படும் அடிப்படைத் தொடக்கச் சுவடிகளோ அல்லது சிறு நூல்களோ சரளமாகப் படிக்கும் பழக்கங்களை வளர்க்கப் போதிய பயிற்சியைத் தராததால் இவை போன்ற வாசகங்கள் தேவைப்படுகின்றன. அவற்றின் உபயோகம், பொருளில் மனத்தைச் செலுத்தி மிகுதியாகப் படிப்பதற்கு மாணவர்களுக்கு வாய்ப்புகளை அளிக்கிறது. அவைகளின் உபயோகம் ஆரம்பமானபிறகு வகுப்புகளுக்கிடையில் படிப்பதற்கு ஒரு பாடத்தொகுப்பையோ அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட பாடத்தொகுப்புக்களையோ ஆசிரியர்கள் மாணவர்களுக்குக் கொடுக்கிறார்கள்.

இரண்டாவதாகப் பல மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலைக்கும் அப்பால் செல்வதில்லையாகையால், அவர்கள் வகுப்பிலிருக்கும்போதே சுயமாகப் படிப்பதற்கு ஆர்வத்தை எழுப்பவும், மகிழ்ச்சிக்காகவும் செய்திகளையறியவும் ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தை நிறுவவும் எல்லா முயற்சிகளையும் மேற்கொள்ளவேண்டும். மேலே விளக்கியவாறு, இதற்குத் துணைப்பாட நூல்களை உபயோகித்துக் கொள்வது பயனை அளிக்கும். ஆசிரியர்கள் தங்களால் பெற முடிந்த மிக எளிய ஆர்வமூட்டக்கூடிய நூல்களைப் படிக்கும் மேசைமீது வைக்கவேண்டும். வகுப்புகள் நடைபெறும்போது தனித்தனி மாணவர்களுக்கோ, முழு வகுப்பிற்கோ, சிறப்பாக ஆர்வமூட்டும் நூல்களைக் குறிப்பிட்டுக் கூறி அவற்றின்மீது மாணவர்கள் கவனத்தைத் திருப்பவேண்டும். அந்நூல்களின் பகுதிகள் வகுப்பில் அடிக்கடி படிக்கப்படுகின்றன. மாணவர்களின் ஊக்கத்தை எழுப்புவதற்காகச் சுயமாகப் படிப்பவர்கள், தாம் படித்ததைப் பற்றிச் சுருக்கமாக வகுப்பில் அறிவிக்குமாறு ஊக்குவிக்கப்படுகின்றனர். அன்றாடச் செய்தி வகைகளும் ஒழுங்காக விவாதிக்கப்பட்டு மாணவர்கள் செய்தி வெளியீடுகளையும் செய்தித் தாட்களையும் படிக்கத் தூண்டப்படுகிறார்கள். இந்த வழிகளாலும், வேறு வழிகளாலும் மாணவர்களின் ஊக்கத்தைத் தனிப்படிப்பில் எழுப்பத் தொடர்ந்து முயற்சி செய்யப்பட்டு வருகிறது.

வளர்ச்சியை அளித்தலும், தேவைப்படும் சிறப்பு உதவியை அளித்தலும்

திறமைமிக்க ஆசிரியர்கள் தனித்தனி மாணவர்களின் இடர்ப்பாடுகளை நாள்தோறும் குறித்துவைத்து, அவற்றிற்கேற்ப அவர்கட்குத் துணை புரி

கிறார்கள். மாணவர்களுடைய முன்னேற்றம் தேவைகள் ஆகியவற்றின் புற நோக்குச் சான்றுகளைப் பெற அடிக்கடிச் சோதனைகள் நடத்துகிறார்கள். நான்கு செயல்களைச் செய்ய விரும்பும் இச்சோதனைகளின் விளக்கங்கள் பின் வருமாறு :

ஏற்கெனவே தொடக்கச் சுவடியில் அறிமுகம் செய்யப்பட்ட சொற் களைப் பார்த்தவுடனே மாணவர்கள் எவ்வளவு நன்றாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளுகிறார்கள்? இதற்காக 30 சொற்களைத் தேர்ந்தெடுத்து, அவற்றை மூன்று சொற்கள் வீதம் ஒன்றன்கீழ் ஒன்றாகப் பத்து வரிகளில் அமைக்கவும். பிறகு பின்வருமாறு மாணவர்களுக்குக் கட்டளையிடவும் : "முதல் வரியி லுள்ள.........என்ற சொல்லுக்கு அடியில் ஒரு கோடு போடு ; இரண்டாவது வரியிலுள்ள......என்ற சொல்லுககு அடியிலும் கோடிடு." வெவ்வேறு மாண வர்களால் பிழையின்றிக் குறிக்கப்பட்ட சொற்களின் எண்கள், சொல் தேர்ச்சியில் அவர்களுடைய ஒப்புத் திறனையும் தேவைகளையும் குறிக்கின்றன.

படித்தவற்றின் பொருளை மாணவர்கள் எவ்வளவு நன்றாக அறிந்து கொள்ளுகிறார்கள்? வகுப்பில ஏற்கெனவே படித்த சொற்றொகுதிக்கு உட் பட்டதாக உள்ள ஒரு வாசகப் பகுதியையும், அதோடுகூட முன்னமேயே தெரிந்து கொண்ட சொற்களால் ஆகிய இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட வினாக்களையும் தயாரிக்கவும். ஒவ்வொரு வினாவுக்கும் மூன்று விடைகள் தரப் படவேண்டும்; அவற்றில் ஒன்றுதான் சரியான விடையாக இருக்கவேண்டும். மாணவர்கள் பகுதியைப் படித்து ஒவ்வொரு வினாவுக்கும் சரியான விடை யைக் கண்டுபிடிக்கவேண்டும். இதறகு நேரம் வரையறுக்கப்படக்கூடாது. இச்சோதனைகளில் மாணவர்கள் காட்டும் திறன் அவர்கள் படிப்படியாகப் புரிந்து கொள்ளும் வளர்ச்சியைக் காட்டும்.

ஏற்கெனவே தெரிந்துள்ள சொல் மூலக்கூறுபாடுகளால் ஆன புதிய சொற்களை மாணவர்கள் எவ்வளவு நன்றாக அடையாளம் கண்டு கொள்ளக் கூடும்? ஆசிரியர் புதிய சொற்களின் தொகுதியொன்றைத் தேர்ந்தெடுத்து கரும்பலகைமேல் எழுதுகிறார். படிப்பதற்காக ஒரு குறுகிய நேரத்தை அநு மதித்த பின்பு எத்துணைப் பேர் புதிய சொற்களை அறிந்துள்ளனர் என்று ஆசிரியர் வினவுகிறார். கைகள் உயர்த்தாத மாணவர்களைக் குறித்துக் கொள் கிறார். கைகளை உயர்த்திய மாணவர்களைப் பரிசோதிக்கிறார். இப்படிச் செய் வதன் மூலம் யார் யார் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் திருப்தயான முன்னேற்றம் எய்திவருகிறார்கள், யார் யார் அடையவில்லை என்பதை ஆசிரியர் நன்றாகக் கண்டுபிடிக்கிறார்.

எவ்வளவு விரைவாக மாணவர்கள் படிக்கிறார்கள்? ஏற்கெனவே தெரிந்துள்ள சொற்களால் ஆன ஒரு வாசகத்தை ஆசிரியர் தேர்ந்தெடுக் கிறார்; அல்லது தாமே தயாரிக்கிறார். அப்பகுதி முழுவதையும் படித்த பின் னரே விடையளிக்கக் கூடிய ஒரு வினாவுக்கு விடையைக் கண்டு பிடிக்க அதைப் படிக்கும்படி மாணவர்கள் கேட்டுக்கொள்ளப்படுகிறார்கள். ஒரு முறை அப் பகுதியைப் படித்தவுடன் தங்கள் கைகளை உயர்த்துமாறு கூறப்படுகிறார்கள். மாணவர்கள் தங்களது கைகளை உயர்த்தும் வரிசையைக் குறித்துக் கொள் வதன் மூலம் மாணவர்களின் படிப்பு வேகத்தைப்பற்றிய பயன்மிக்க செய்தி களை ஆசிரியர் அறிந்துகொள்கிறார்.

இதுபோன்ற சோதனைகள் முதலில் மிக எளியவையாக இருக்க வேண்டும். பிறகு மாணவர்கள் முன்னேற முன்னேற அளவில் வளர்ந்து கொண்டு போகவேண்டும். படித்தலின் மற்றக் கூறுபாடுகளிலும் சோதனை களிலும் பயன்படுத்தப்படவேண்டும். மாணவர்களின் குறைபாடுகளும்

தேவைகளும் நிச்சயமாகத் தெரிந்தவுடனே ஏற்ற சிறப்பான உதவிகள் செய்யப்படவேண்டும். சில சமயங்களில் பெரும்பாலான மாணவர்களுக்கு ஒரே வகையான உதவி தேவைப்படும். அப்போது அன்றாட வகுப்பு நேரத்தின் போதே அத்தகைய உதவி தரப்படலாம். எல்லோருக்கும் ஒரே வகையான தேவை ஏற்படாமல், பலருக்கும் பல்வேறு உதவிகள் தேவையாக இருப்பின் வகுப்பு *சிறுசிறு தொகுதிகளாகப் பிரிக்கப்பட்டு, அவரவர் தேவைக்கேற்ப உதவிகள் செய்யலாம்.

இரண்டாம் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைவதை உணர்தல்

பக்கம் 212 இல் மேல் போக்காகக் கூறப்பட்டபடி, ஆசிரியர் தம்முடைய கவனிப்புக் குறிப்புக்களையும் சோதனைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்வதன் மூலம் மாணவர்கள் எப்போது இரண்டாம் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைந்தனர் என்பதைக் கண்டுபிடிக்க முடியும்.

ஒரு தொகுதி மாணவர்கள் திருப்திகரமான முன்னேற்றம் அடையும் போது பயன்படும் எழுத்தறிவில் அவர்களது முன்னேற்றத்தின் பரப்பைக் குறிக்கும் சான்றிதழ்கள் அவர்கட்கு வழங்கப்படவேண்டும். அதே நேரத்தில், இன்னும் கூடுதலான பயிற்சி பெறுவதற்குத் தங்களைப் பதிவு செய்துகொள்ள அவர்களைத் தூண்டுவதற்குத் தீவிரமான முயற்சிகள் செய்யப்படவேண்டும். இரண்டாம் நிலையை முடிக்காதவர்கள் அந்த நிலையிலேயே தொடர்ந்து பயிற்சி அளிக்கப்படவேண்டும்.

மூன்றும் நிலை: படிக்கும் வல்லமையில் விரைவாக வளர்தல்

இரண்டாம் நிலையின்போது பெற்ற அடிப்படைப் படிப்பு எண்ணப் போக்குகளையும் படிப்புத் திறன்களையும் மூன்றும் நிலை உறுதி செய்வதோடு முதியோர் அன்றாடம் பயன்படுத்தும் சொல்தொகுதியின் அளவுக்குட்பட்ட எந்த வாசகத்தையும் அவர்கள் எளிதாகப் படித்துப் புரிந்துகொள்ள அவர்களைத் தயாரிக்கிறது.

மூன்றும் நிலையின் குறிப்பிட்ட குறிக்கோள்களும் கால அளவும்

இந்த நிலையின்போது தரப்படும் பயிற்சியின் குறிப்பிட்ட நோக்கங்களாவது: ஒரு திறமை மிக்க படிப்பாளியாக ஆவதற்கு ஆர்வத்தை அதிகமாக்குதல்.

தனிப்பட்ட முறையில் மேற்கொள்ளப்படும் கடிதப்போக்கு வரவு செய்திவகைகள், அறிக்கைகள், எளிய வெளியீடுகள், பொதுமக்கட்குப் பயன் பட எழுதப்பட்ட புத்தகங்கள் ஆகியவற்றில் பொதுவாகக் கையாளப்பெறும் சொற்களில் பெரும்பான்மையானவற்றை உட்கொள்ளும் முறையில் படிப்பதில் பார்வைச் சொல்தொகுதியை வளர்த்தல். வெவ்வேறு மொழிகட்கு அவசியமான பார்வைச் சொற்றொகையின் அளவு 1500 சொற்களிலிருந்து 2500 சொற்கள் வரை வேறுபடுகிறது. மேற்குறிப்பிட்ட வாசகவகைகளைப் படிப்பதில் சாதாரணமாக 10 க்கு ஒன்று என்ற விகிதத்தில் எதிர்ப்படும் புதிய சொற்களைப் புரிந்து கொள்ளும் வகையில் அச்சொல் தொகுதி பெரியதாக இருக்கவேண்டும்.

முதியோர்கள் தங்களின் பேச்சுச் சொல் தொகுதியிலுள்ள எந்தச் சொல்லையும் சுயேச்சையாக அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்குத் துணை செய்யச் சொல்தாக்குத்திறன்களுக்குத் தேவையான எல்லாப் பற்யிசிகளையும் அளித்தல்.

நேர்ப்பொருள், தொடர்புப்பொருள், குறிப்புப் பொருள் ஆகிய வற்றை அறியும் வல்லமை, இவ்விதம் பெற்ற கருத்துக்களின்படிச் சிந்தனை யுடன் செயலாற்றும் வல்லமை, அவைகளின் மதிப்பை உணரும் வல்லமை, சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் சமூகத்தொகுதிப் பிரச்சனைகளையும் தீர்க்க அவை களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் வல்லமை உட்படப் படித்துப் புரிந்துகொள் வதின் அகலத்தையும் ஆழத்தையும் மிகுதியாக்கி வளர்த்தல்.

வெவ்வேறு வாசக வகைகளைப் படிப்பதிலும், வெவ்வேறு நோக்கங் களுக்காகப் படிப்பதிலும், திறமையை வளர்த்தல், வாய்விட்டுப்படிக்கும் வேகத்தைவிட மவுனமாகப் படிக்கும் வேகத்தை மிகுதிப்படுத்தல்.

வாய்விட்டுப் படிப்பதில் பெரிய இடர்ப்பாட்டுக்கு ஆளாகாதவர்க்கு வாய்விட்டுப் படிப்பதன் தன்மையை உயர்த்துதல்.

சொந்தமாகப் படிப்பதில் ஊக்கத்தை மிகுவித்தல்.

மேற்கூறிய குறிக்கோள்களை அடைவதற்குத் தேவையான நேரமானது தேர்ச்சி பெறவேண்டிய பார்வைச் சொற்றொகுதியின் அளவு, மொழியின் அமைப்பு, படிப்பதற்குப் பொருத்தமான வாசகங்கள் கிடைத்தல், ஆசிரியர் களின் திறமை, தம்மிடம் ஒப்படைக்கப்படும் செயல்களில் மாணவர்கள் ஈடு படும் தீவிரம் முதலியவற்றைப் பொறுத்து வேறுபடுகிறது. பயிற்சிக்களப் பணியாளரின் கணக்குப்படி, படிப்பதறகும் அதோடு தொடர்பு கொண்ட மற்ற வேலைகட்கும் மட்டும் செலவழிக்கப்படும் வகுப்புநேரம் 72 மணியி லிருந்து 150 மணிகள் வரை ஆகிறது.

மாணவர்களின் தேவைகளையும் தேர்ச்சிகளையும் குறிப்பாகக் கண்டு பிடித்தல்

மூன்றும் நிலையின் தொடக்கத்தில் பயிற்சி பெறுவதற்காகப் பல வகைப்பட்ட மாணவர்கள் வந்து சேர்கிறார்கள்.

அண்மையில் இரண்டாம் நிலையை முடித்துக் கொண்டவர்கள் மட்டு மின்றிக் குழந்தைகளாக இருக்கையில் பள்ளிக்குச் சென்றவர்கள் அல்லது வேறு இடத்தில் சிறிது எழுத்தறிவுப் பயிற்சிபெற்று இப்போது நன்றாகப் படிக்கக் கற்க விரும்புவோர்களும் இவ்வாறு சேர்கிறார்கள். தேவையான பயிற்சியானது தனித்தனி நபர்களுக்கோ அல்லது அவர்களைக் கொண்ட தொகுதிக்கோ தரப்படலாம். எப்படிப் பயிற்சி அளித்தாலும் ஒவ்வொரு மாணவனின் படிக்கும் வல்லமையின் தற்போதைய நிலையிலிருந்தே இயன்ற வரை பயிற்சி தொடங்கப் பட வேண்டும். தொகுதிக் கற்பிப்பு முறை கையாளப்பட்டால், ஒவ்வொரு வகுப்பும் படிக்கும் தேர்ச்சிகளிலும் தேவை களிலும் ஏறத்தாழ ஒரே மாதிரி உள்ள இருபதுக்கு மேற்படாத மாணவர் களைக்கொண்டதாக இருக்கவேண்டும். பொதுவாக வகுப்பில் தரப்படும் தொகுதிப் பயிற்சியோடு தனிநபர்க்கும் நிறைய உதவி செய்யப்படவேண்டும். இத்தனிப் பயிற்சி ஒவ்வொரு மாணவரின் குறிப்பிட்ட தேவைகளுக்கேற்ப அமையவேண்டும்.

மாணவர்களின் தேர்ச்சிகளையும் தேவைகளையும் உறுதி செய்து கொள்வதற்குத் துணையாக ஏதோ ஒருவகையான படிப்பு அளவுச் சோத னையை மேற்கொள்வது நல்லது. உதாரணமாக, ‘வீட்டு வாழ்வும் குடும்ப வாழ்வும்’ என்ற நூல்வரிசைகளை எழுதிய ஆசிரியர்கள் இதற்காகப் படிக்கும் வல்லமையை நான்கு அளவுகளைக் கொண்ட ஒரு சோதனையை உண்டாக் கினர். படம் 16 இல் ஒவ்வொரு வகைக்கும் உதாரணம் காட்டப்பட் டுள்ளது. அத்தகைய சோதனைகள் எப்போதும் கிடைப்பதில்லையாகையால் பயன்படும் வகையில் வகுப்பின் முதல் கூட்டத்தின் போது சகஜமான

சோதனைகளைச் சுருக்கமாக விவரித்து அதன்பின் கொடுக்கலாம். இதற்காக எல்லா மாணவர்களும் ஒரேநேரத்தில் ஒரே இடத்தில் ஒன்று கூட்டப்பட்டுச் சுமார் இருபது இருபது மாணவர் கொண்ட தொகுதிகளாகப் பிரிக்கப்பட வேண்டும். ஒவ்வொரு தொகுதிக்கும் சோதனையை நடத்த ஓர் ஆசிரியரும் ஒரு துணைவரும் நியமிக்கப் படவேண்டும்.

சொல்லை அடையாளம் காணும் சோதனை ஒரு வரிசையில் மூன்று சொற்கள் வீதம் பதினைந்து வரிசைச் சொற்களைக் கொண்ட தேர்வு ஒன்றைத் தயார் செய்யவும். இரண்டாம் நிலையின்போது கையாளப்பட்ட அடிப் படைப் படிப்புவாசகத்தின் முதல் பகுதியில் உள்ள மூன்று சொற்கள் இடம் பெற்றிருக்கவேண்டும். அடுத்த பதினொரு வரிசைகளில் உள்ள சொற்களும் இரண்டாம் நிலையில் கையாளப்பட்ட படிப்பு வாசகத்திலிருந்து சமமான அளவுள்ள இடைவிட்டுத் தேர்ந்தெடுக்கப் பட்டவையாக இருக்கவேண்டும். கடைசி மூன்று வரிசைகளில் மூன்றும் நிலையின் தொடக்கத்தில் கற்பிக்கப் படப்போகும் சொற்களைக் கொண்டிருக்க வேண்டும். இச்சொல் வரிசைகள் மாணவர்க்கு வழங்கப்பட்டவுடனே, முதல் வரிசையில் உள்ள சொற்களில் ஒன்றை ஆசிரியர் உச்சரிக்கவும், அதை மாணவர்கள் இயன்றால் கண்டு பிடித்து அதன்கீழ் ஒரு கோடிடவேண்டும் என்றும் மாணவர்கட்குக் கூறவும், அவர்கள் என்ன செய்யவேண்டும் என்பதைப் புரிந்துகொண்டனரா என் பதை அறிய இந்த மாணவர்கள் அளித்த முதல் விடையைத் துணையாளரைக் கொண்டு சோதித்து அறியவும், பிறகு எஞ்சிய வரிசைகளில் ஒவ்வொன்றி லும் ஒவ்வொரு சொல்லை உச்சரிக்கவும். பிழையின்றிக் கோடிட்ட சொற் களின் எண்ணிக்கையே மாணவர்களின் மதிப்பெண்களாகும். தவறிய சொற்களை ஆராய்தல் பொதுவாகப் பல நுட்பங்களை அறிவிக்கும்.

படிக்கும் வேகமும் புரிந்து கொள்ளலும்

இரண்டாம் நிலையின்போது கற்பிக்கப்பட்ட 100, 150 அல்லது 200 சொற்களைக்கொண்ட ஒருகதையையோ வருணனையையோ தயார் செய்யவும். இதைப்பல பிரதிகள் எடுத்து எல்லா மாணவர்கட்கும் வழங்கவும். பிறகு ஒரு தனித்தாளில் ஐந்து வினாக்களைத் தயாரித்து ஒவ்வொரு வினாவுக்கும் கீழே மூன்று கருத்துக்களைத் தரவும். அவற்றில் ஒன்றுமட்டும் மேலே உள்ள வினா வுக்குச் சரியான விடையாக இருக்கவேண்டும். கதையைப் படிப்பதற்கு மாணவர்க்குக் கொடுக்குமுன், பின்வரும் கட்டளைகளைத் தருக: நாங்கள் உங்கள் மேசைமீது ஒரு கதையை வைக்கப்போகிறோம், அதை நீங்கள் மவுன மாகப் படிக்கவேண்டும். வினாக்கள் அடங்கிய தாளொன்றைப் பின்னர் தருவோம். கதைத்தாளை எடுங்கள், என்று நான் சொல்லும் போது மேசை மீதுள்ள தாள் எடுத்து, அக்கதையைத் தொடக்கத்திலிருந்து இறுதிவரை ஒரு முறை படிக்கவேண்டும். நீங்கள் படிப்பதை நினைவில் வைத்துக் கொள்ளவேண்டும். அப்போதுதான் அக்கதையைப் பற்றிய வினாக்கட்கு நீங்கள் விடையளிக்க இயலும். நீங்கள் அக்கதையைப் படித்து முடித்ததும் உங்கள் கைகளை உயர்த்துங்கள். பிறகு உங்களிடம் வினாத்தாள் தரப்படும். வினாத்தாளில் சில வினாக்களும், ஒவ்வொரு வினாவுக்கும் கீழே மூன்று கருத் துக்களும் அடங்கியிருக்கும். நீங்கள் வினாக்களைப் படித்து ஏற்ற விடைகளின் கீழ் கோடிட வேண்டும்.

இதைப்போன்ற வேறொரு பயிற்சியைக் கரும்பலகைமீது எழுதி இவ் விதம் பயிற்சி செய்யப்பட வேண்டுமென்று மாணவர்கட்குக் காட்டவும்.

இச்செய்முறைகள் எல்லாம் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளப்பட்டபின் கதையடங்கிய தாள்களைத் துணைவர் மாணர்கட்கு வழங்கவேண்டும். வழங்கும் போது ஆசிரியர் கூறினுலொழிய மாணவர்கள் அதைப் பார்க்கவோ எடுக்கவோ கூடாது என்று அவர்கட்கு நினைவு படுத்தவேண்டும். எல்லாத் தாள்களும் வழங்கப்பட்டவுடன் வகுப்பைப் பார்த்துப் பின்வருமாறு கூறவும்; நான் படி என்று கூறும் போது நீங்கள் படிப்பதற்குக் கதைத்தாளை எடுத்துக் கொள்ளலாம். இப்போது என்னைப் பாருங்கள். நான் அப்படிச் சொன்னவுடன் நீங்கள் தொடக்கத்திலிருந்து இறுதிவரை அக்கதையை ஒரு முறை படியுங்கள். அக்கதை என்ன கூறுகிறது என்பதை மனத்தில் நிறுத்திக் கொள்ளுங்கள். கதையை வாசித்து முடித்தவுடன் உங்கள் கையை உயர்த்துங்கள். என் துணைவர் இரண்டாவது தாளை உங்களுக்குக் கொடுத்தவுடன் ஒவ்வொரு வினவுக்கும் தக்க விடையின் கீழ் கோடிடவும். நீங்கள் தயாராக இருக்கிறீர்களா? படிக்கத் தொடங்குங்கள். மாணவர் தொகுதி வகுப்பில் அமர்ந்துள்ள முறையை ஏற்கெனவே தயார் செய்து அந்நகல் மீது முறையே 1, 2, 3,......என்று மாணவர் படித்து முடிக்க முடிக்க அதன்மீது பதிவு செய்யவும். அக்கதையைப் படித்து முடிக்க மிக விரைவாகப் படிப்பவரும் மிக மந்தமாகப் படிப்பவரும் எடுத்துக்கொண்ட வினாடிகளின் எண்ணிக்கையைப் பதிவு செய்து கொள்ளுங்கள். சரியாக விடையளிக்கப்பட்ட வினாக்களின் எண்ணிக்கையே மாணவர்கள் புரிந்து கொள்வதை அளக்கும் மதிப்பெண்களாகும். விடையளிக்கும் போது மாணவர்கள் முதலில் கொடுக்கப்பட்ட தாளைப் பார்க்காதிருப்பதற்காகத் துணைவர் தாம் வினாத்தாள்களைத் தரும்போது அக்கதைத் தாளை எடுத்துக்கொள்வது நல்லதகும்.

வாய்விட்டுப் படிக்கும் சோதனை

ஒரு சகஜமான வாய்விட்டுப் படிக்கும் சோதனையைத் தருவதும் உதவியாக இருக்கும். இதற்காக மூன்றும் நிலையின் தொடக்கத்தில் பயன்படுத்தப்படும் வாசகத்தின் கடினத்தன்மை உள்ள இரண்டு அல்லது மூன்று கதைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கவும். ஒரு தலைப்பைப் பற்றிச் சிறிது பேசிய பிறகு ஒவ்வொரு மாணவனையும் ஒரு சில வரிகளைப் படிக்கச் சொல்லவும். நேரம் இடம் தந்தால் ஒவ்வொரு மாணவனையும் இரண்டு முறை படிக்கச் சொல்லவும். மாணவர் படிக்கும்போது அவர் செய்யும் தவறுகளின் எண்ணிக்கையையும் தன்மைகளையும் துணைவர் பதிவு செய்துகொள்ளவேண்டும். அதிகப் பிழையுடன் படிப்பவர்களைப் பிறகு வேறு பகுதிகளைக் கொடுத்துப் படிக்கச் செய்வது நல்லது, அதனுல், அவர்கள் செய்யும் தவறுகளையும் அவர்கள் தேவைகளையும் மேலும் நன்றுகக் கவனித்து ஆராய இயலும்.

வகுப்பின் இரண்டாவது கூட்டத்தின்போது, இவ்விதமாகப் பெற்ற விபரங்களின் அடிப்படையில் மாணவர்கள் பல பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்படவேண்டும். படிக்கும் வல்லமையில் அவர்களிடையே பெருத்த வேறுபாடுகள் உள்ளதை நடத்தப்பட்ட சோதனை வெளிப்படுத்துகின்றது என்றும், ஒவ்வொருவருக்கும் தேவைப்படும் உதவியை எந்தப் பிரிவில் இருந்தால் பெறக்கூடுமோ அந்தப் பிரிவில் அவர்கள் சேர்க்கப்படுகிறுர்கள் என்றும் அவர்களுக்குக் கூறலாம்.

ஒவ்வோர் ஆசிரியரும் தனது பிரிவு மாணவர்க்குக் கற்பிக்கும்போது, ஒவ்வொரு மாணவரும் எப்படிச் செயல்படுகிறுர் என்பதை நன்கு ஆராய வேண்டும். ஒரு பிரிவிலிருந்து பிறிதொரு பிரிவுக்கு மாணவரை மாற்றுதல் விரும்பத்தக்கதா என்று ஆசிரியர் கண்டறியவேண்டும். ஒரு மாணவர் இத்

தகைய மாற்றத்தைக் கடுமையாக எதிர்த்தால், அவர் தாம் பின்னோக்கிச் செல்வதையும் அவர்க்கென்று கூறப்படும் மாற்றம் தமது நன்மைக்காகவே என்றும் அவர் கண்டறியும் வரை சாதாரணமாகவே அவரை வற்புறுத்த வேண்டும்.

அடிப்படைப் படிப்பைக் கற்பித்தல்

மூன்றும் நிலையின்போது தரப்படும் அடிப்படைக் கற்பிப்பின் குறிக்கோளாவது கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட பாடங்கள் மூலம் விரைவான முன்னேற்றத்தை உறுதியாக அளிப்பதற்குத் தேவையான பல்வேறு வகைப் பட்ட அறிவையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதே ஆகும். கவனமாக வரிசைப் படுத்தப்பட்ட குறைந்த அளவு 250 பக்கங்களாவது உள்ள படிப்பு வாசகம் மிகவும் இன்றியமையாதது. முதியோருக்குத் தயாரிக்கப்படும் வாசகங்களில், அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் 700 புதிய சொற்களை அறிமுகபடுத்த வேண்டும். மூன்றும் நிலையின்போது எதிர்ப்படும் எல்லாவகையான அல்லது பெரும்பாலான சொல் இடர்ப்பாடுகளை உண்டாக்கக் கூடிய சொற்களையும் அவ்வாசகங்கள் கொண்டிருக்க வேண்டும். ஒவ்வொரு சொல்லும் குறைந்தது 20 முறையாவது பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். 50 முறைகள் பயன்படுத்தப் படுவது சிறந்தது. வாசகங்களில் உள்ள செய்திகள் உண்மையாகவே முதியோர்களுக்கு ஆர்வமூட்டும் பொருள்கள், நிகழ்ச்சிகள், செயல்கள் ஆகியவற்றைப் பற்றியவையாக இருக்க வேண்டும். ஒவ்வொரு புத்தகத்தையும் தொடர்ந்து ஒரு பயிற்சிப் புத்தகம் இருக்கவேண்டும். இது சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலும், புரிந்துகொள்ளும் திறன்களிலும், தேவையான பயிற்சியைத் தரவேண்டும்.

பக்கம் 224 இல் விளக்கியதுபோல ஒவ்வொரு பாடத்தையும் மூன்று பிரிவுகளாகப் பிரித்துக் கற்பிக்கும் பழக்கம் நன்மை அளிக்கும் முறையில் தொடர்ந்து கையாளப்படலாம். கதையைச் சிந்தனையுடன் படிப்பதற்கான பின்னணியை உண்டாக்கப் புதிய சொற்கள் பயன்படுத்தப்படுவதால், தொடக்க நிலையில் இடர்ப்பாட்டை விளைவிக்கக் கூடிய புதிய சொற்களைக் கரும்பலகையில் எழுதலாம். படிக்கத் தொடங்குதற்குச் சற்று முன்பு, இந்தச் சொற்கள் பரிசீலிக்கப்பட வேண்டும். ஒரு குறிப்பிட்ட சொல்லில் அடங்கியுள்ள எல்லாக் கூறுபாடுகளையும் மாணவர்கள் அறிந்திருந்தால், அக் கூறுபாடுகளைக் கண்டுபிடித்துப் பயன்படுத்திப் புதிய சொற்களை அறிந்து கொள்ளும்படி மாணவர்களைக் கேட்கலாம். ஏற்கெனவே அறிந்துள்ள சொற்களோடு, வடிவத்தில் ஏறக்குறைய அவை போன்றுள்ள மற்றச் சொற்களை ஒப்பிடலாம். இவ்விதம் அவற்றுக்கிடையே உள்ள சிறப்புக் கூறுபாடுகளைக் குறிப்பிடலாம்.

ஒரு பாடத்தை வாசிக்கும்போது படிப்பதன் பொருளிலேயே முக்கியமாகக் கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். கவனமாகத் தேர்ந்தெடுத்த வினாக்கள் மூலம் பத்திகளையோ அல்லது நீண்ட பகுதிகளையோ மவுனமாகப் படிக்க ஆசிரியர் வழி காட்டுகிறார். ஒவ்வொரு பகுதியைப் படித்த பிறகும் நிகழும் விவாதம் அப்பகுதியில் கூறப்படும் கதை நிகழ்ச்சிகள், அல்லது உண்மைகள் மீது கவனத்தை ஒருமுகப்படுத்த வேண்டும். படிக்கப்பட்ட பகுதியின் பொருளைத் தெளிவாக்கிக் கொள்ள உதவக்கூடிய ஒருவரது முந்திய அனுபவங்களை நினைவு கூரும்படியும் மாணவர்கள் தூண்டப்படலாம். இம் முறையில் பாடம் ஒருமுறை படிக்கப்பட்டதும், இன்னும் ஊடுருவிச் சென்று விடையளிக்க வேண்டிய வினாக்களுக்கு விடைகள் காண அப்பாடம் மீண்டும்

படிக்கப்பட வேண்டும். சில கேள்விகள் மாணவர் பாடத்தில் அமைந்துள்ள குறிப்புப் பொருள்களைத் தேடவும், தரப்பட்ட உண்மைகளால் நியாயமென்று நிரூபிக்கப்பட்ட முடிவுகளைப் புரிந்துகொள்ளவும், அல்லது சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் சமூகப் பிரச்சனைகளையும் தீர்க்கவும் முயன்றதில் பெற்ற கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளவும் மாணவர்களைத் தூண்டக்கூடும். இறுதியாகப் பாடத்தின் பகுதிகள் அல்லது முழுப்பாடமும் உரத்துப் படிக்கப் படலாம். ஒரு புது பிரச்சனையையோ நோக்கத்தையோ மனதில் கொண்டு எத்துணையளவு படிக்கப்படுகின்றதோ அத்துணை விரைவில் முக்கியமான படிப்புத் திறமைகளில் முன்னேற்றம் ஏற்படுகிறது. பாடம் முழுவதும் படித்து முடிக்கப்படும் வரை மாணவர்கள் அடையும் இடர்ப்பாடுகளையும் அவர்கட்குத் தேவையான உதவிகளின் வகைகளையும் கண்டுபிடிப்பதற்கு ஆசிரியர் எப்பொழுதும் விழிப்பாக இருக்கவேண்டும்.

துணைப்பயிற்சிக் காலத்தின் முதல் நோக்கமாவது, குறிப்பிட்ட இடர்ப் பாடுகளைத் தீர்க்க மாணவர்க்குத் துணைபுரிவதேயாகும். இது புத்தகத்திலுள்ள சில பகுதிகளைக் கவனமாக ஆராய்தலையோ அல்லது விளக்கங்களையோ நேரில் செய்து காட்டுவதையோ அல்லது கரும்பலகை மீது எழுதப்பட்ட பயிற்சி களைச் செய்தலையோ தூண்டலாம். இரண்டாவது நோக்கமாவது அன்றாடம் தேவைப்படுகின்ற புதிய அறிவுகளையும் திறன்களையும் வளர்ப்பதாகும். வற் புறுத்தத்தக்க குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகள் பல்வேறு மொழிகட்கிடையே வேறு படுவது இயல்பு. அப்பிரச்சனைகள் சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வ தைப் பற்றியோ, பொருளைப் பற்றிக் கொள்ளுதல் பற்றியோ, குறிப்பிட்ட எழுத்து மொழியின் இணையற்ற கூறுபாடுகளைப் பற்றியோ எழலாம். இறுதி யாக, பயிற்சிப் புத்தகத்தில் உள்ள பயிற்சிகளைச் செய்வதற்காக வழிமுறை கள் கற்பிக்கப்பட வேண்டும். அப்பயிற்சி வீட்டில் செய்யப்படலாம். அடுத்த வகுப்பு நேரத்தின்போது மாணவருடைய விடைகள் வகுப்பிலேயே சோதிக்கப்படலாம்.

துணைப்படிப்பு

மூன்றும் நிலையின் குறிக்கோள்களை அடைவதற்குத் துணைவாசகங்களை மிகுதியாகப் படித்தல் அவசியமாகும். அப்படிச் செய்வது படிப்பில் ஆர்வத்தை ஆழப்படுத்துவதோடு, சரளமாகச் சிந்தனையோடு படிப்பதில் அடங்கியுள்ள எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் அடைவதில் விரைந்த முன்னேற்றத்தையும் அடையச் செய்கிறது. அடிப்படைப் பாடநூல்களோடு சேர்த்துப் படிப்பதற்குப் பல துணைவாசகங்களைப் பிரத்தியேகமாகத் தயாரித் தால் சிறந்த நல்ல விளைவுகள் ஏற்படுகின்றன. இப்படிச் செய்கையில் அந்தத் துணைவாசகங்கள் பயன்படும் பகுதியிலுள்ள எல்லா முதியோர்கட்கும் பொது வாக ஆர்வமூட்டும் தலைப்புக்களைப் பற்றியவையாக அவைகள் அமைந்திருக்க வேண்டும். புதிய சொற்கள் 500யிலிருந்து 1000 வரை இருக்க வேண்டும். வகுப்பில் கற்றுக்கொண்ட சொல்லை அடையாளம் காணும் திறன்கொண்டு அச்சொற்களை அவர்கள் உச்சரிக்கத் தக்கவையாக அவை இருக்கவேண்டும். ஒரு பக்கத்தில் நான்குக்கு மேற்படாத புதிய சொற்கள் மட்டுமே காணப்பட வேண்டும். மூன்று புதிய சொற்களே இருப்பின் மிகவும் நல்லது. அது போன்ற புத்தகங்கள் கிடைக்காவிட்டால் மேற்சொன்ன, தேவைகளை இயன்றவரை பூர்த்தி செய்யக்கூடிய வாசகங்கள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டுப் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும்.

ஒரு பாடம் முடிந்தவுடனே, துணைவாசகத்தைப் படிக்க நேரம் நிய

மித்து அதனைப் படித்த பிறகே அடுத்த பாடத்தைத் தொடங்கவேண்டும். துன்பந்தரக்கூடிய புதிய சொற்களின் பட்டியலை ஆசிரியர் கரும்பலகைமீது எழுதி அவைகளை அடையாளம் கண்டுகொள்வதற்கு எல்லாவகை உதவிகளை யும் செய்யவேண்டும். மாணவர்கள் ஒரு பாடத்தைத் தயக்கமின்றிச் சரள மாகப் படிக்க இயலும்வரை அப்பாடத்தை மூன்று அல்லது நான்கு முறைகள் மவுனமாகப் படிக்க அறிவுறுத்தப்பட வேண்டும். பிறகு அவர்கள் அப்பாடத் தைத் தம் குடும்பத்தினர், நண்பர் முதலியோரிடம் உரத்துப்படித்துக் காட்ட வேண்டும். அவர்கள் அப்படிச் செய்யும்போது, படிக்கும் கருத்துக்களின் மதிப்பும் குறிப்பும் விரிவாக விவாதிக்கப் படுகின்றன. இவ்விதமாகத் துணைப் பாடநூல்களைப் படிக்கும்போது, அது மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தை விரைவாக வளரச் செய்வதோடு படித்தலின் மதிப்பை மற்றவர்க்கு எடுத்துக் காட்டி அவர்களிடையே படிக்கக் கற்பதற்கு ஓர் ஆர்வத்தை எழுப்பவும் துணைசெய்கிறது.

கற்குமாறு மாணவருக்கு ஒப்படைக்கப்பட்ட பாடத்தை அவர்கள் படிக்கும்போது, தாங்களாகவே தீர்த்துக்கொள்ள முடியாத பிரச்சனைகள் எவையேனும் இருந்தால், அவற்றைக் குறித்து வைத்துக் கொள்ளவேண்டும். அடுத்த வகுப்பில் படித்தவற்றின் பொருளை விவாதிக்கவும், உதவி ஏதேனும் தேவையானால் அதனை அளிக்கவும் நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும். தனி நபரின் முன்னேற்றத்தைச் சோதிப்பதற்காக அவ்வப்போது பாடத்தை உரத்துப் படிக்கச் செய்வதும் ஏற்றதாகும்.

சிறப்புப் பிரச்சனைகளை ஆராய்தல்

குறிப்பிட்ட பகுதிகளிலுள்ள வகுப்பிற்கு, பயன்படுத்தப்படும் தொடக்கச் சுவடி அல்லது துணைவாசகங்களில் விவாதிக்கப்படாத ஒரு பிரச்சனையில் அல்லது பல பிரச்சனைகளில் ஆர்வம் ஏற்படக்கூடும். இத்தகைய ஆர்வம் வளர்ந்தவுடன் மாணவர்கள் கூடியவரை எளிமையோடு படிக்கக் கூடிய பொருத்தமான வாசகங்களைப் பெறவும், மாணவர்கள் அவ்வாசகங் களைப் படித்து விளங்கிக் கொள்வதில் தேவையான அளவு வழிகாட்டி உதவ வும், ஆசிரியர் முயற்சி எடுத்துக்கொள்ள வேண்டும்.

அத்தகைய துணைவாசகங்களின் எண்ணிக்கைகள் உலகத்தின் பல்வேறு பாகங்களிலும் வெவ்வேறாக உள்ளன. அதிர்ஷ்டவசமாகத் துணைவாசகத்தின் தேவை விரிவாக உணரப்பட்டுள்ளது. ஆப்பிரிக்க இலக்கியப் பேரவை, ஸ்பானிஷ் பேசும் மக்களுக்கான பான்—அமெரிக்கன் சங்கம், வேளாண்மைக் கழகங்கள், சமயக்கழகங்கள், கல்வித் துறைக்கழகங்கள், தனியார் வெளியீட்டு நிலையங்கள் போன்றவைகளால் அண்மைக் காலத்தில் பல பயன்மிக்க இதழ் களும், சிறுநூல்களும் தயாரிக்கப்பட்டுள்ளன. மாணவர்க்குப் பயன்படுத்துவ தற்கு ஏற்ற பொருத்தமான துணைப்பாடநூல் எதுவும் கிடைக்கவில்லை யானால், ஆசிரியர் தாம் உள்ள இடத்திலேயே அத்தகைய துணைவாசகத் தைத் தயாரிக்க முயற்சி செய்யவேண்டும். குறிப்பிட்ட தொகுதிகளின் உடனடிப் பிரச்சனைகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட எளிய வாசகங்களைத் தயாரிக்க ஆசிரியப்பயிற்சி அளிப்பது மிகவும் அவசரமாகச் செய்ய வேண் டியதாக இருப்பதால், இத்தகைய பயிற்சிகள் இப்பொழுது பல நாடுகளில், சிறப்பாக இந்தியாவிலும் அமெரிக்க ஐக்கிய நாடுகளிலும் தரப்பட்டு வருகின்றன.

எழுத்தறிவுத் திட்டத்தில் உடனடியான சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் சமூகப் பிரச்சனைகளையும் ஆராய்வதற்காக நேரம் ஒதுக்கப்பட வேண்டும்.

பிரச்சனைகளின் தன்மையும், அதைத் தீர்க்கத் தேவையான செய்திகளின் வகையும் மாணவர் தொகுதியால் விவாதிக்கப்பட வேண்டும். பொதுவாகப் புதிய சொற்களையும் கலைச்சொற்களையும் அறிந்துகொள்ள உதவி தேவைப் படுகிறது. கொடுக்கப்பட்ட கருத்துக்களைத் தெளிவாக நிச்சயித்துப் புரிந்து கொள்வதிலும் அக்கருத்துக்களின் மதிப்பை அறிந்து கையில் உள்ள பிரச்சனை களுக்குத் தீர்வுகாண அக்கருத்துக்களைப் பயன்படுத்துவதிலும் மிகவும் முக்கியமாக உதவி தேவைப்படுகிறது. அவ்வப்போது புதிய கருத்துக்கள் தரப்படுகின்றன. அவற்றை விளக்குவதும் தெளிவுபடுத்துவதும் அவசியம். வழிகாட்டிய முறையில் ஒவ்வொரு சிறு பகுதியையும் படித்த பிறகு, ஒரு முழு விவாதம் நடைபெறவேண்டும். மாணவர் குழு எண்ணத்தில் தெளிவு காணவும், சிறந்த முடிவுகளை அடையவும் துணைசெய்வது ஆசிரியருடைய முதன்மையான நோக்கமாகும்.

சொந்தமாகப் படித்தல்

மூன்றும் நிலையில் சொந்தமாகப் படிப்பதில் ஆர்வத்தை வளர்ப்பது முக்கியமானதாகும். இதற்கு முதற்கண் அன்றாட நிகழ்ச்சிகளில் மிகுந்த ஆர்வத்தை எழுப்புவதும், ஒரு செய்தித்தாளை ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக் கத்தை வளர்ப்பதும் தேவை. பல ஆசிரியர்கள் வகுப்பில் உபயோகப்படுத்து வதற்காகச் செய்தித்தாள்களில் போதிய அளவு பிரதிகளைக் கொணர்ந்து மாணவர்கள் அவற்றில் பல்வேறு பகுதிகளைக் கண்டுபிடித்துப் படிக்க வழி காட்டுகிறார்கள். தங்கள் வீட்டிலோ, மற்றெங்கோ படித்துள்ள செய்தி வகைகளை வகுப்பில் மற்றவர்களுக்குத் தெரிவிக்க மாணவர்கட்கு வாய்ப்புக் களும் தரப்படுகின்றன.

புத்தகங்களை இன்பத்திற்காகவும், செய்தியறிவதற்காகவும் படிப்பதில் ஆர்வத்தைத் தூண்டலும் முக்கியமானதாகும். ஆகவே, மாணவர்களின் படிப்புச் சொற்றொகுதிக்குள் அடங்கிய ஆர்வமூட்டும் புத்தகங்களைப் பெற ஆசிரியர்கள் தம்மால் இயன்ற எல்லா முயற்சிகளையும் செய்கிறார்கள். அவர்கள் படிக்கும் மேசைமேலுள்ள புதிய வாசகங்களின் மீது மாணவர் களின் கவனத்தைத் திருப்புகிறார்கள், அவ்வாசகங்கள் கூறும் பொருளைப் பற்றிச் சுருக்கமாக விவாதிக்கிறார்கள்; ஆர்வமூட்டும் பகுதிகளை உரத்துப் படித்துக் காட்டுகிறார்கள். மாணவர்கள் தாங்கள் படித்துள்ளவற்றைச் சுருக்கமாகக் கூறவும் ஒரு குறிப்பிட்ட புத்தகம் மற்றவர்களுக்கும் ஏன் ஆர்வ மூட்டும் என்பதை விளக்கவும் அடிக்கடி மாணவர்கட்கு வாய்ப்புக்களும் வழங்கப்படுகின்றன. பொதுவாக மக்களைக் கூட்டி அவர்கட்கு முன்னால் மாணவர்களைக் கொண்டு ஒரு கதையை நாடகமாக நடிக்கச் செய்வதோ அல்லது ஆர்வமூட்டும் பகுதிகளை அவர்கட்கு மாணவரைக் கொண்டு படித் துக் காட்டச் செய்வதோ சிறப்பான பயனைக் கொடுக்கும். இத்தகைய திட்டங்கள் மாணவர்களின் முயற்சியை வன்மையாகத் தூண்டுவதோடு, மகிழ்ச்சிக்காவும் மன எழுச்சிபெறவும், நடைமுறையில் துணை பெறவும் படிப்பது அவசியம் என்ற ஆர்வத்தை வட்டாரம் முழுவதிலும் உண்டாக்கி விடும்.

நிலைமையை ஆய்ந்து அறிதலும் திரும்பக் கற்பித்தலும்

மூன்றும் நிலை முழுவதிலும் மாணவர்களின் முன்னேற்றத்தைத் தடை செய்யும் இடர்ப்பாடுகளின் தன்மையை உறுதியாக அறியத் தொடர்ந்து முயற்சிகள் செய்யப்படவேண்டும். சிறந்த ஆசிரியர்கள் வகுப்புச் செயல்களின் போது மாணவர் செய்யும் தவறுகளையும் அடையும் இடர்ப்பாடுகளையும்

காணுவதோடமையாது, முன்பு விளக்கப்பட்டது போன்ற சோதனைகளை அடிக்கடி நடத்தி, அவற்றின் மூலம் தம்முடைய மாணவர்களின் தேர்ச்சிகளையும் தேவைகளையும் பற்றிய முழுச் செய்திகளையும் பெறுகிறார்கள். திருப்திகாமான முன்னேற்றம் அடையாத ஒவ்வொரு மாணவனையும் குறித்து ஒரு பதிவு தயாரிக்கிறார்கள். அப்பதிவேட்டில் அம் மாணவரால் செய்யப்படும் தவறுகளின் வகைகள் குறிக்கப்படுகின்றன.

இப்படிப்பட்ட செய்திகள் குவியும்போது. ஆசிரியர் ஒரு மாணவரின் முக்கிய இடர்ப்பாட்டின் தன்மையை உறுதி செய்து கொள்ளுகிறார். அவ்விடர்ப்பாடு சொல்லை அடையாளம் காண்பதிலோ, பொருளைப் புரிந்து கொள்வதிலோ, அல்லது இவைபோன்ற வேறு செயல்களைப்பற்றியோ இருக்கலாம். இடர்ப்பாடு எத்தன்மையதாக இருந்தாலும் அதன் காரணத்தை அறிவதே அடுத்தபடி செய்யவேண்டியதாகும். ஆர்வமின்மை, வகுப்புக்குப் பின்னர் வீட்டில் பாடத்தைத் தயாரிக்கத் தவறுதல், நன்றாகப் பார்க்கவும் அல்லது கேட்கவும் முடியாமை, உடல் நலமின்மை, கோழைத்தனம், உணர்ச்சிக் கொந்தளிப்பு, போதிய மொழிவளர்ச்சியின்மை, குறுகிய அநுபவப் பின்னணி முதலியவற்றில் ஒன்றோ பலவோ இடர்ப்பாடுகளுக்குக் காரணமாக இருக்கலாம். படிப்பதில் இடர்ப்பாட்டை விளக்கக்கூடிய காரணங்கள் எல்லாம் அண்மையில் வெளியான அறிக்கைகளில் விரிவாக விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன.

மாணவர்களுடைய இடர்ப்பாடுகளின் தன்மைகளையும் காரணங்களையும் அறிந்தவுடனே அவற்றைத் திருத்தும் வழிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். சில மாணவரை வேறு வகுப்புக்கு மாற்ற வேண்டியிருக்கும். கண்களைச் சோதித்துக்கொள்ள வேண்டியிருக்கும்; மற்றும் சிலருக்கு இடர்ப்பாடுகளிலிருந்து விலகத் தனிப்பட்ட முறையில் உதவி தேவைப்படலாம். இந்த உதவி வழக்கமான வகுப்பு நேரங்களில் தரப்படலாம். மற்றவைகளை வகுப்புகளுக்குப் பின்போ அல்லது அவற்றிற்காக ஏற்படுத்திய சிறப்புக் கூட்டங்களிலோ அளிப்பது விரும்பத்தக்கதாகும். இதில் கையாளும் முறைகள் பயன்படும் வகையில் தொகுதிகளுக்குக் கற்பிக்கும்போது கையாளப்படும் முறைகளையே பெரிதும் ஒத்துள்ளன; ஆனால் தனி நபரின் குறிப்பிட்ட தேவைகட்கு ஏற்ப இம்முறைகள் கையாளப்படுகின்றன.

நான்காம் நிலை : இன்னும் முதிர்ந்த படிக்கும் பழக்கங்களைப் பெறுதல்

முதியோர்கள் மூன்றும் நிலையை முடிப்பதற்குள் அன்றாடப் பழக்கத்திலுள்ள சொற்றொகுதிக்கு உட்பட்ட எந்த வாசகத்தையும் படிக்க இயன்றவர்களாக இருக்கவேண்டும். படிக்கும் வாசகங்கள் இந்த எல்லையைக் கடந்து செல்லாவிட்டால் குறைந்த பட்சத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்வதில் இன்னும் கூடுதலான பயிற்சி தேவைப்படாது. எனினும் உலகத்தின் பெரும் பகுதிகளில் நிலைமை இப்படி இல்லை. யாவருக்கும் பயன்படும் எழுத்தறிவைத் தரவும் சிலருக்கு உண்மையான வட்டாரத் தலைமையை உறுதியாக ஏற்படுத்தவும் கூடுதலான பயிற்சி அவசியமாகிறது.

நான்காம் நிலையின் குறிக்கோள்கள்

இந்த நிலையில் பயிற்சியின் சிறப்பான நோக்கங்களாவன: படிக்கும்போது எதிர்ப்படக்கூடிய புதிய பழக்கமில்லாச் சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் பிழையின்மையையும் சுயத்தன்மையையும் நிச்சயமாக உண்டாக்குவதற்குத் தேவையான பயிற்சியை முடித்தல். ஓர் அகராதியையோ அன்றி கிடைக்கக் கூடிய அகராதி போன்ற வேறு ஒன்றையோ

பயன்படுத்தக் கற்றுக்கொள்வதும் இதில் அடங்கும்.

பழக்கமான அனுபவத்திற்குப் புறம்பேயுள்ள பொருள்கள், கருத்துக்கள், ஆகியவற்றைப்பற்றிய அச்சிட்ட வாசகங்களைப் புரிந்துகொள்ளும் வல்லமையில் வளர்ச்சியை ஊக்குவித்தல்; அத்தகைய உதாரணங்கள்: பொருள்களைச் செய்யும் புதிய வழிகள், மற்றநாட்டு மக்களின் வருணனைகள், அவர்களுடைய செயல்கள் புதிய பழக்கங்கள், செய்முறைகள், தரங்கள், சொந்த நாட்டுக் கருத்துக்கள் எண்ணங்கள், அயல்நாட்டுக் கருத்துக்கள் எண்ணங்கள் முதலியனவற்றை அறிதல்.

படித்தற்கு ஏற்பச் சிந்தனையுடன் செயலாற்றவும் படித்ததின் மதிப்பையும் எல்லைகளையும் அறிந்துகொள்ளவும், சொந்தப் பிரச்சனைகளையும் கூட்டுப் பிரச்சனைகளையும் தீர்த்துக்கொள்ளவும், புதிய கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளவும், விரும்பினால் சொந்தக் கருத்துக்களையும் நடத்தையையும் மாற்றியமைத்துக்கொள்ளவும் மாணவருடைய வளரும் ஆற்றலை மிகுவித்தல்.

கிடைக்கும் படிப்பு வாசகங்களின் வகைகளோடும் மூலங்களோடும் ஒருவருடைய பழக்கத்தை விரிவாக்கல். அம் மூலங்களும் வகைகளும் பின்வருமாறு: அன்றைய நிகழ்ச்சிகள், அன்றாட வாழ்வின் நடைமுறைப் பிரச்சனைகளைப் பற்றிய வெளியீடுகள், வார மாத இதழ்களில் உள்ள கட்டுரைகள், பல்வகைப் புத்தகங்கள், சொந்த நாட்டு மக்களின் வரலாறு, கிராமிய நாடோடி இலக்கியம், மற்ற மக்களைப் பற்றிய வருணனைகள், மற்ற இடங்கள் காலங்கள் பற்றிய வருணனைகள், தீரச்செயல் செய்யுள், புனித இலக்கியங்கள் முதலியவை.

படிக்கத் தூண்டுபவையும் இன்பத்திற்காகவும் செய்தியறிவதற்காகவும் ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தை நிறுவுகின்றவையுமான துடிப்பையும், எதையும் கேள்வி கேட்கும் எண்ணப்போக்கையும் வளர்த்தல்.

நான்காம் நிலைக்குச் செலவழிக்கப்படும் கால அளவு, வட்டாரங்களுக்கேற்றவாறும், தனி நபர்களுக்கு ஏற்றவாறும் வேறுபடுகிறது. குறைந்த பட்சம் 24 வகுப்பு நேரங்களிலாவது முன்னேறிய பயிற்சியைத் தரவேண்டுமென்றும் அவ்வகுப்புகளில் மேற்சொன்ன குறிக்கோள்களை அடைவதில் இயன்றவரை உதவிகள் தரப்படவேண்டும் என்றும் யோசனை கூறப்படுகிறது. வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவுள்ள முதியோர்களிடமிருந்து பொதுவாக எதிர்பார்க்கப்படும் எல்லாப் படிப்புச் செயல்களிலும் தீவிரமாகத் தம்மை ஈடுபடுத்திக்கொள்ள முதியோர்க்குள்ள வல்லமை பற்றிக் கவனமாக ஆராய்ச்சி செய்யப்படவேண்டும். பெரும்பாலான மாணவர்கள் முடிவில் பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பெறுவர், ஏனையோர் பெறமாட்டார்கள். பிற்கூறியவர்களுக்குக் கூடுதலான பயிற்சி ஏற்பாடு செய்யப்படவேண்டும்.

மாணவர்களைத் தொகுதிப் படுத்தல்

பயன்படும் எழுத்தறிவை அடையாமல் மூன்றும் நிலையை முடித்த அல்லது அதற்கு இணையான முன்னேற்றத்தை அடைந்த எல்லா மாணவர்களும் நான்காம் நிலையில் பயிற்சி பெறுவதற்காக ஒன்றுகச் சேர்க்கப்படலாம். ஒரு வகுப்புக்கு வேண்டிய அளவுக்கு மேல் அதிகமானவர்கள் இருந்தால் மூன்றும் நிலையின் இறுதியில் கையாளப்பட்டது போன்ற சோதனைகள் நடத்தி படிப்பதில் மாணவர்கள் அடைந்துள்ள தேர்ச்சியின் அடிப்படையில் அவர்கள் பல தொகுதிகளாகப் பிரிக்கப்படலாம். எனினும் ஒரு வகுப்புக்குள்ள மாணவர்களைப் பல தொகுதிகளாகப் பிரித்தல் திறமையின் அளவின் எல்லை

களைக் குறைத்து விடுகிறது என்ற உண்மையை மனத்தில் கொள்ளவேண்டும். எனவே, எல்லா ஆசிரியர்களும் முதியோர் ஒவ்வொருவரின் குறிப்பிட்ட இடர்ப்பாடுகளை ஆராய்ந்து வேலை செய்யவேண்டும். அவரவர்களின் தேவைகளை நிறைவேற்றத் தொடர்ந்து வேலை செய்யவேண்டும்.

தேவையான கற்பிப்பு வாசக வகைகள்

குறைந்தது மூன்று கற்பிப்பு வாசகங்களாவது தேவைப்படுகின்றன. முதல் இரண்டு அல்லது மூன்று வகுப்புக் கூட்டங்களில் மாணவர்கட்கு ஒரு நம்பிக்கையையும் பயிற்சியில் ஊக்கத்தையும் உண்டாக்குவதற்காக யாவருக்கும் ஆர்வமூட்டும் சில எளிமையான பாடப்பகுதிகள் படிக்கப்படவேண்டும். எழுத்தறிவுள்ள முதியோர்களால் சாதாரணமாகப் படிக்கப்படும் வார மாத இதழ்க்கட்டுரைகள், வெளியீடுகள், புத்தகங்கள் முதலிய பல்வகை வாசகங்களும் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். இவ்வாசகங்கள் மூன்றும் நிலையில் கையாளப்பட்ட வாசகங்களைவிடச் சற்றுக் கடின மிக்கவையாக இருக்க வேண்டும். மேலும், அவைகள் முதியோர் நிலைக்குச் சாதாரணமாக எதிர்ப்படும் நீண்ட பழக்கம் குறைந்த கலை நுட்பமிக்க சொல் தொகுதியை, மாணவர்க்கு அறிமுகப்படுத்த வேண்டும். சமுதாயப் பிரச்சனை அல்லது சொந்தப் பிரச்சனை, சமுகச் சிக்கல்கள், இலக்கிய ஆர்வங்கள், ஆத்மீகத் தேவைகள் முதலியவைபோன்ற, அந்தந்த நேரத்தில் வகுப்புகட்கு ஆர்வமுட்டக்கூடிய சில பிரச்சனைகளின் மீது படித்தலை மையப்படுத்தல், நல்ல செயலாகும். வெவ்வேறு வகைப் பொருள்களைப் பற்றிப் படிப்பதற்கு வழிகாட்டும் முறையில் இப்பயிற்சிக் காலத்தில் மேலே குறிப்பிட்ட பொருள்களில் சிலவாவது ஆராயப்படுதல் வேண்டும்.

சுயமாகப் படிக்கக் கூடியதும், படிப்பவர் படித்ததை எவ்வளவு புரிந்து கொண்டார் என்பதைச் சோதிக்கும் சோதனைகளைக் கொண்டதுமான மூன்றும் வகை வாசகமும் தேவையாகும். அத்தகைய வாசகங்கள் உருவாக வேண்டிய வடிவத்தை ''தி ரீடர்ஸ் டைஜஸ்ட்'' என்ற பெயர் பெற்ற இதழ் அண்மைக்காலத்தில் தயாரித்த இரண்டு சிறிய நூல்கள் சிறந்த முறையில் எடுத்துக் காட்டுகின்றன. அவைகள் 'ஏ' நிலை 'பி' நிலை ''முதியோர் கல்வி வாசகங்கள்'' என்றழைக்கப்படுகின்றன. ஒவ்வொன்றும் முதியோர்களுக்குப் பொதுவாக ஆர்வத்தைத் தரும் தலைப்புக்களைப் பற்றிய பாடங்களைக் கொண்டுள்ளது. ஒவ்வொரு பாடமும் விடையிறுக்க வேண்டிய கேள்வி வரிசைகளைக் கொண்டு விளங்குகிறது. இத்தகைய வினுக்களுக்கு உதாரணங்கள் படம் 17 இல் காட்டப்பட்டுள்ளன. இவ்வகை வாசகம் ஒவ்வொரு வகுப்பு நேர முடிவிலும் தரப்பட்டு, மாணவர்களால் எழுதப்பெற்ற விடைகள் அடுத்த வகுப்புக் கூட்டத்தில் சோதிக்கப்படலாம்.

வகுப்பு நேரங்களில் படிக்க வழிகாட்டுதல்

வகுப்பு நேரங்களில் படித்தலில் கவனமாகத் திட்டமிட்டு வழிகாட்டுவது முந்திய நிலைகளில் எவ்வளவு அவசியமோ, அந்த அளவு நான்காம் நிலைக்கும் அவசியமாகிறது. தொடக்க விவாதம் நிகழ்கையிலேயே படிக்க வேண்டிய வாசகங்களில் ஆசிரியர் ஆர்வத்தை எழுப்புகிறார். படிக்கவேண்டிய பாடத்தின் பொருளை விளக்குவதில் துணை புரியும் தொடர்பான அனுபவங்களை நினைவுபடுத்துகிறார்; புதிய சொற்களையும் கருத்துக்களையும் அறிமுகப்படுத்துகிறார்: ஆராய வேண்டிய பிரச்சனைகள் அல்லது செய்திகள் மீது கவனத்தைத் திருப்புகிறார்.

ஒரு பாடத்தைப் படித்தல் இரண்டு பெரிய நிலைகளாக அமைகிறது. காட்சிகள் முழுவதையும் நிகழ்ச்சிகள் முழுவதையும் உணரவோ அல்லது தமக்குத் தரப்பட்ட வினக்களுக்கு விடைகாணவோ மாணவர்கள் முதலில் பாடத்தை மவுனமாகப் படிக்கிறார்கள். படித்து முடித்ததும் அப்பாடத்தை மாணவர்கள் நுணுக்கமாகவும் விரிவாகவும் படிக்க முயலுமுன் அதிலுள்ள முக்கியச் செய்திகளைத் தெளிவாக அறிவது முக்கியமானதாகும். ஆசிரியர்களின் வினாக்களாலும், அவர்கூறும் யோசனைகளாலும் வழிகாட்டப்பட்டு, ஏதேனும் குறிப்புப் பொருள் இருப்பின் அதைக்காணவும், பாடத்தில் தரப்படும் கருத்துக்களின் மதிப்பையோ முக்கியத்துவத்தையோ ஆராயவும், சொந்தப் பிரச்சனைகட்கும் சமுதாயப் பிரச்சனைகட்கும் அவற்றை எப்படிப் பயன்படுத்துவது என்பதைக் காணவும், பாடத்தில் தரப்படும் கருத்துக்கள் முன்னமேயே கொண்டுள்ள கருத்துக்களையும் தற்கால எண்ணப்போக்கையும் நடத்தையையும் எவ்வாறு பாதிக்கின்றன என்பதை ஆராயவும் மாணவர்கள் இப்பொழுது அப்பாடத்தை மீண்டும் படிக்கிறார்கள். பாடத்தை இப்படிப் படிக்கும் போது நிறைய விவாதங்களும் நடைபெறவேண்டும். கருத்துக்களைப் பகிர்ந்து கொள்வதன் மூலமும் முடிவுகளை ஒன்று சேர்ப்பதன் மூலமும் மாணவர்கள் பிரச்சனைகளை இன்னும் தெளிவாக அறிவதோடு, அறிவுக்குமேலும் பொருத்தமான முடிவுகளையும் அடைகிறார்கள்.

தொடர்ந்து படிக்கும்போது சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதிலோ பொருளைப் பற்றிக் கொள்வதிலோ, அல்லது படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களை விளக்குவதிலோ மாணவர்களுக்கு எதிர்ப்படும் இடர்ப்பாடுகளை ஆசிரியர் குறித்துக் கொள்கிறார். சிறப்பாகத் தேவைப்படும் உதவியைச் செய்ய வகுப்பு முடிவுக்கு முன் நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும். நான்காம் நிலை முடிவதற்குள் எதிர்காலத்தில் படிக்கும் போது எதிர்ப்படக்கூடிய இடர்ப்பாடுகளில் பெரும்பான்மையானவற்றையாவது சுயமாகச் சமாளிக்க மாணவர்கள் போதிய திறமை பெற்றிருக்கவேண்டும்; அல்லது, தமக்கு உதவி செய்யக்கூடிய மூலங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளும் வன்மை பெற்றிருக்கவேண்டும்.

முதிர்ந்த படிப்பு ஆர்வங்களைத் தூண்டுதல்

இன்னும் பரந்த முதிர்ந்த படிப்பு ஆர்வங்களை ஊக்குவதற்கு எல்லா முயற்சிகளும் செய்யப்படவேண்டும். இதற்காக வகுப்பறையில் பயன்படுத்திக்கொள்வதற்கு வட்டாரத்தில் கிடைக்கக்கூடிய பல்வகை முதியோர் படிப்பு வாசகங்களைப் பெற்று ஒரு புத்தகக் கண்காட்சியை அமைக்க வேண்டும். பல நாடுகளில் கல்வித்துறைப் பிரதிநிதிகளாலும், இலக்கியப் பேரவைகளிலும், நூலக அமைப்புக்களாலும் ஆசிரியர்களுக்குப் புத்தகப் பட்டியல்கள் அனுப்படுகின்றன. இப்பட்டியல்களில் உள்ள புத்தகங்கள் தலைப்புகள் வாரியாகவும், படிக்கும் போது உண்டாகும் தொல்லைகளின் ரீதிக்கேற்றவாறும் வரிசைப்படுத்தப்பட்டுள்ளன. அத்தகைய பட்டியல்கள் பெரும்பயன் அளிப்பவை. காட்சியில் உள்ள நூல்களில் சிலவற்றைப் பற்றி விவாதிக்கவும், சிறப்பாக ஆர்வமூட்டும் சில பகுதிகளை வகுப்புகளில் படிக்கவும், படிப்பதற்காகப் புத்தகங்களை வீட்டிற்குக் கொண்டு செல்ல மாணவர்களை ஊக்குவிக்கவும் ஒவ்வொரு வகுப்புக் கூட்டத்தின் போதும், நேரம் ஒதுக்கப்பட வேண்டும். வட்டாரத்தில் ஒரு நூலகக்காப்பாளர் இருந்தால் குறிப்பிட்ட தலைப்புக்களை ஒட்டிய புத்தகங்களோடு மாணவர்களைப் பழக்கப்படுத்தவும், அவர்களுக்குப் புத்தகங்களைக் கடன் தரவும், அவருடைய உதவி

நாடப்பட வேண்டும். மூன்றும் நிலையில் நடைபெற்றது போன்று அன்றாட நிகழ்ச்சிகள் ஒழுங்காக விவாதிக்கப் படவேண்டும், செய்தித் தாள்களை நாள் தோறும் படிக்க ஊக்கப்படுத்தவேண்டும். இந்த வழிகளாலும் மற்ற வழிகளாலும் முதியோர் மேற்கொள்ளும் தனிப்பட்ட படிப்பின் அளவையும், பண்பையும் மிகுதியாக்க ஆசிரியர்கள் சீராகப் பணியாற்றுகிறார்கள். இதற்குத் துணை செய்யும் முறையில் பல நாட்டுப்புறப் பகுதிகளில் சிறு நூலக மையங்கள் இன்று அமைக்கப்பட்டு வருகின்றன.

சான்றிதழ்கள் வழங்கல்

வட்டாரத்தில் சாதாரணமாக எழுத்தறிவுள்ள முதியோர்களிடம் எதிர் பார்க்கப்படும் பல படிப்புவகைகளிலும் சுயேச்சையுடன் ஈடுபடும் வல்லமையை மாணவர்கள் அடையும்போது, இறுதிச் சான்றிதழ் ஒன்று அவர்கட்கு வழங்கப்பட வேண்டும். அவர்களுடைய தேர்ச்சியானது தெளிவாகச் சமுதாயத்தால் பாராட்டப்படும் அளவுக்குப் போதிய முக்கியம் உடையதாகும். எனினும், சான்றிதழ் பெற்றவர்கள் மேலும் தொடர்ந்து உதவியைப் பெற்று இன்னும் முன்னேறுவதற்கு ஒவ்வொரு வட்டாரமும் வாய்ப்புக்களை ஏற்படுத்தித் தரவேண்டும்.

பிற்சேர்க்கை

FIND THE WORD

The	Browns
The	The
The	Browns
Browns	Browns
The	The
Browns	Browns
Browns	The
The	Browns
The	The

DRAW A LINE TO THE SAME WORDS

Here are	John Brown
The Browns	little Sally Brown
Mrs. Brown	Mary Brown
Here is	Here are
John Brown	Mrs. Brown
Mary Brown	Here is
little Sally Brown	The Browns

HOW MANY ARE RIGHT?

Sally is little. □

Mr. Brown is here. □

Mrs. Brown is here. □

Here is Mary □

EIGHT O'CLOCK

Eight o'clock is	time for bed. time for dinner.
The children are	ready for breakfast. ready for bed.
Bed time is	five o'clock. eight o'clock.
The Browns	go to bed early. go to work together.

படம் 14: துவக்கவகுப்புப் பாட நூலுடன் இணைந்து அளிக்கப்படும் பயிற்சிகளுக்கு உதாரணங்கள். பக்கம் 5-ல் உள்ள பயிற்சி சொல் வடிவங்களைப் பாகு படுத்தி அறிவதை வளர்ப்பது. பக்கம் 10-ல் உள்ள பயிற்சி அதனையே விரி வாகக் கண்டுணர உதவுவது. பக்கம் 11-ல்உள்ள பயிற்சி சொற்களை மிகச் சரியாகக் கண்டறிந்து அதன் பொருளைத் தெளிவாக உணர உதவுவது. பக்கம் 40-ல் உள்ள பயிற்சி சொல் வடிவங்களைப் பாகுபடுத்தி மிகச் சரியாகக் கண் டுணர்ந்து அதன் பொருளை தெளிவாக உணர உதவுவது.

Workbook in Learning to Read Better. To Accompany Rea-der One. A Day with the Brown family. Washington, D.C., Educator's Washington Dispatch, 1950. (Home and Family Life Series.)

2

Pancho maneja el arado

Pancho maneja el arado

2

arado

arado

arado

a ra do

a ra do

arado

	a	ra	do

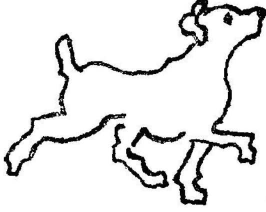
ara aradora dorado

arado adora adorado

படம் 15 : *சிலி நாட்டு துவக்க வகுப்புப் பாட நூலின் மூன்று பக்கங்கள். 2-ம் பக்கத்தில் உள்ள வாக்கியம் புதிதாகக் கற்பிக்கப்பட உள்ளது. படமும் வாக்கியமும் அவற்றின் இணைந்த பொருளை அறிவதற்காகப் படிக்கப்படுகின்றன. பக்கம் 3-ல்* arado *என்ற சொல் உயிரெழுத்தான* a *ஆகவும், சொற்பகுதிகளான* ra, do *ஆகவும் பிரிக்கப்பட்டுள்ளது. பக்கம் 4-இல் இவை ஆறு வெவ்வேறு சொற்களாக இணைந்து காணப்படுகின்றன.*

Mi tierra. Silabario para adultos. Santiago de chile, Minesterio de Educacion, 1949, p.p. 2-4.

1 Store work money go



2 store

family

dog

dish

egg



3 working on his car

eating his dinner

writing in his book

cleaning the house

washing the clothes

படம் 16: படிக்கும் திறனை அளவிடும் நான்கு விதமான சோதனைகள். இத்தகைய 10 சோதனைகள் உள்ளன. எத்தனை சோதனைகளில் மாணவன் சரியான விடையளிக்கிறான் என்பதைப் பொறுத்து மதிப்பெண் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது.

சோதனை 1. ஆசிரியர் உச்சரிக்கும் சொல்லைத் தெரிந்துகொள்ளும் திறன்.

சோதனை 2. படத்தின் பொருளை எடுத்துரைக்கும் சொல்லைத் தெரிந்து கொள்ளும் திறன்.

சோதனை 3. படத்தின் பொருளை எடுத்துரைக்கும் சொற்றொடரைத் தெரிந்துகொள்ளும் திறன்.

சோதனை 4. அடுத்த பக்கம் பார்க்கவும்.

Reading placement. Project for Literary Education under Sponsorship of the Federal Security Agency, Office of Education; Washington D.C., Educator's Washington Dispatch, 1949, pp. 1-4. (Home and Family Life Series)



She is singing in church.

She is buying food.

She is working in the garden.

She is cooking dinner.

She is taking a book to school.

படம் 16 : (தொடர்ச்சி)

சோதனை 4. படத்தின் பொருளை எடுத்துரைக்கும் வாக்கியத்தைத் தெரிந்து கொள்ளும் திறன்.

IV. Right Order, Please!

Number these sentences from 1 to 4 to show what happened in the story.

...... The men brought sandbags to help hold the dike.

...... The dike master and his men made the rounds.

...... Church bells called men from bed.

...... For two hours men held the dike cut.

V. Match Words of Opposite Meaning

Draw a line from each word in List 1 to the word in List 2 that has the opposite meaning.

List 1	*List 2*
enemy	bottom
closed	friend
top	beginning
end	opened

VI. Learn to Read Aloud Well

1. Be ready to read aloud from the story the answer to this question: *Why is the sea an enemy of the Dutch people?* First, read it to yourself to make sure you know the words. As you read aloud, stop only at the stop signs. Speak clearly.
2. Read aloud the sentences you think are most exciting.

Adapted from *They Made a Living Dike*, by Dick Hendrikse
The Reader's Digest, June, '53 (from The Christian Science Monitor)

படம் 17 : முதியோர்க்கான பயிற்சிகளுக்கான உதாரணம், 1953-ம் ஆண்டு பிப்ரவரி மாதம் முதல் தேதியன்று இரவு கடலின் கொந்தளிப்பிலிருந்து தங்கள் நாட்டைக் காக்க டச்சு மக்கள் செய்த முயற்சிகளை விவரிக்கும் கதையை உள்ளடக்கிய பயிற்சிகள்.

Map of the World and other Stories. Reader's Digest: Adult Education Reader, Level B. Pleasantville, The Reader's Digest Educational Service, Incorporated, 1954, pp. 17-18.

பகுதி ஒன்பது

கையால் எழுதக் கற்பிப்பதில் அடங்கியுள்ள அடிப்படைக் கொள்கைகள்

எழுதும் திறன் எழுத்தறிவுள்ளவர் என்பதற்கு அடையாளம் மட்டும் அன்று; தனியாளின் முன்னேற்றத்திற்கும், சமுதாய நலனுக்கும் அது ஒரு சிறந்த முறையில் துணை செய்வதும் ஆகும். தெளிவாக எழுதுவதற்குக் கற்றுக்கொடுக்கும் மிகவும் பயனுள்ள முறைகளைப்பற்றி ஆராய, இன்று உலகமெங்கும் ஆர்வம் இருக்கிறது. அதிர்ஷ்டவசமாக எழுதக் கற்றுக் கொடுப்பதில் அடங்கியுள்ள பல அடிப்படைப் பிரச்சனைகள் அநேக நூற்றுண்டுக் காலமாக ஆராயப்பட்டுள்ளன. நன்ருக எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் ஏற்படும் இடர்ப்பாடுகளைப் பற்றியும் எழுதக் கற்பிக்கக் கையாளப்படும் பல் வேறு முறைகளின் ஒப்புத்தகுதிகளைப் பற்றியும் நிறைய கண்டு பிடிக்கப்பட்டுள்ளன. மேலும், அண்மைக் காலங்களில் நடைபெற்ற ஆராய்ச்சிகள் கையெழுத்தின் இயல்பையும் அதன் வளர்ச்சியில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளையும் இன்னும் தெளிவாக்கி உள்ளன. பின்வரும் விவாதத்தில் கடந்த கால அனுபவத்தின் விளைவுகளாலும், ஆராய்ச்சியின் விளைவுகளாலும் உறுதி செய்யப்பட்ட சில உண்மைகள் மேலும், கொள்கைகள் மேலும் கவனம் செலுத்தப்படும். இவ்வுண்மைகளும், கொள்கைகளும் தற்காலத் தேவைகட்கு ஏற்ற திட்டங்களை உருவாக்குவதற்குப் பயனுள்ள வழிகாட்டிகளாகப் பயன் படுத்தப்படலாம்.

பழைய பழக்கங்கள் போக்குகள் பற்றிய சுருக்கமான கண்ணேட்டம்

கடந்த காலத்தில், எழுதக் கற்பித்தலில் செலுத்தப்பட்ட கவனம் பெரும்பாலும் வடிவம், தன்மை, ஆகியவற்ருேடு செய்திகளையே மையமாகக் கொண்டிருந்தது என்பதைப் பழைய வழக்கங்களைப் பற்றிச் செய்த ஆராய்ச்சி புலப்படுத்துகிறது. மிக அண்மைக்காலமாகிய 19ஆம் நூற்றுண்டிலும் கூட மிக அழகாக எழுதியவர்கள் பல நாடுகளில் அளவுக்கு மீறிப் பெரிதும் பாராட்டப் பட்டார்கள். மாணவர்கள் அழகாக எழுதுவதில் உயர்ந்த தரங்களை அடையவேண்டும் என்று பள்ளிகள் நிறைய நேரத்தையும் முயற்சியையும் செலவிட்டன. சிறந்த முறையில் எழுதக்கூடியவர்களை உற்பத்தி செய்வதையே தனிநோக்கமாகக் கொண்ட பல பள்ளிகளும் நிலவின.

(சீனுவில் உள்ளது போலக்) கருத்து வரிவடிவங்களையும், (ஜப்பானில் உள்ளது போல) அசைவரிவடிவங்களையும் (ஆசியாவின் பல பகுதிகளில் உள்ளது போல) ரோமன் வரிவடிவங்கள் அல்லாத வேறு வரிவடிவங்களையும், பயன் படுத்தும் நாடுகளில் வரிவடிவங்களின் உருவத்திலும் தன்மையிலும் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்பட்டது. இதற்குக் காரணம் அத்தகைய வரிவடிவங்கள் மிகவும் சிக்கலானவையாகவும் கற்பதற்குக் கடினமானவையாகவும் உள்ளன என்ற உண்மையே. அத்தகைய வரிவடிவங்களைப் பயன் படுத்திய

ஒவ்வொரு நாட்டிலும் எழுதுவதில் தரமான நடைகள் ஒன்றோ, பலவோ, கற்கப்படவேண்டி இருந்தன. உதாரணமாகச் சீனாவில் பல பகுதிகளிலும் பேச்சு மொழிகள் வேறு பட்டாலும் தொடக்கப் பள்ளிகள் எல்லாவற்றிலும் ஒரே வகையான எழுதும் மாதிரிகளே தரப்பட்டன. முதலில் எளிய வரிவடிவங்களைக் கற்றுக்கொள்ளப் பயிற்சி தரப்பட்டது, பிறகு மாணவர்கள் நூற்றுக்கணக்கான, ஆயிரக்கணக்கான வரிவடிவங்களைக் கற்றுக் கொள்ளும் வரை சிக்கலான வரிவடிவங்களில் படிப்படியாகப் பயிற்சி கொடுக்கபபட்டது. இதற்குக் கையாளப்பட்ட சில குறிப்பிட்ட முறைகள் இரண்டாம் பகுதியில் சுருக்கமாகக் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளன. (பக்கம் 28) சீன மொழி வரிவடிவங்களை எழுதக் கற்பிக்கும் வழியை எளிமையாக்குவதற்குத் திரும்பத் திரும்ப எத்துணையோ முயற்சிகள் நடந்தன. எனினும் அந்த வரிவடிவங்களின் இயல்பு மிகவும் சிக்கலாக இருப்பதால் அம்முயற்சிகள் வெற்றி அடையவில்லை. சீன எழுத்து மொழித் திருத்த ஆராய்ச்சிக் குழுவின் கருத்துப்படி, இப்பிரச்சனையைத் தீர்க்கும் ஒரே வழி, சீன மொழியை ஒலியியல் முறையில் எழுதும் வழக்கத்தை வளர்ப்பதே என்பது.

சீனாவில் உள்ளதற்கு மாறாக, இந்திய நாட்டில் ஒவ்வொரு மாநிலமும் தனது மொழியின் தேவைகளுக்கு ஏற்றவாறு ஒரு கையெழுத்து வகையை நிர்ணயித்துக் கொண்டுள்ளது. குழந்தைகட்கும் முதியோர்க்கும் எழுதக் கற்பிக்கையில் முதலில் பெரும்பாலான எழுத்துக்களுக்குப் பொதுவாக உள்ள படுக்கைக் கோடுகள், குறுக்குக்கோடுகள், சாய்வுகள், வளைவுகள் ஆகிய அடிப்படை வடிவங்களில் பயிற்சி அளிக்கப்பட்டது. இவைகளில் தேர்ச்சி ஏற்பட்டதும், இவற்றை ஏற்றவாறு இணைத்து எழுத்துக்கள் உருவாக்கப்பட்டன. இந்த எழுத்துக்கள் சொற்களையும் சொற்றொடர்களையும் எழுதப் பயன்பட்டன.

எழுதுவதற்கு ரோமன் எழுத்துக்களல்லாத பிற எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்தும் எல்லா நாடுகளிலும் தொகுநிலை முறைகளும் விரிவாகப் பயன்படுகின்றன. அண்மைக்காலங்களில், பல நாடுகளில் இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் எழுதும் முறையை எளிமையாக்கியும், தொடக்கத்தில் எழுதும் செயல்களில் சொல்லின் முழுமையான வடிவங்களையே பயன்படுத்திக் கொள்ளவும், மாணவர்களின் தேவைகட்கு ஏற்றவாறு எழுதக்கற்பிக்கும் முறைகளை மாற்றி அமைக்கவும் முயற்சிகள் செய்யப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக சயாம் நாட்டுக் கல்வித்திட்டம் நிலையான ஒருவகைக் கையெழுத்தையே வற்புறுத்துகிறது. அக்கையெழுத்து இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களால் நேரான நெடுக்கு வரிசையில் வலப்பக்கம் சிறிது சாய்ந்த நெடுக்கு வரிசையில் எழுதப்படுகிறது. குழந்தைகளை ஆயத்தப்படுத்துவதற்காகச் சில தொடக்கப் பயிற்சிகள் தரப்படுகின்றன. கற்பித்தற்கென எந்தத் தனிப்பட்ட சிறப்பு முறையும் தேவைப்படவில்லை. எழுத்தைப் பார்த்தெழுதும் சில ''படி எழுத்து'' ஏடுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஆனால் பொதுவாக ஆசிரியர் எழுதுவதைப் பார்த்து எழுதுவதன் மூலமே, எழுதுவதில் நல்ல பழக்கத்தை ஏற்படுத்திக் கொள்ளவும், செம்மையான கையெழுத்தை அடையவும், குழந்தைகள் கற்பிக்கப்படுகிறார்கள்.

19ஆம் நூற்றாண்டின் இடைப்பகுதி வரை ரோமன் வரிவடிவத்தைப் பயன்படுத்தும் பெரும்பாலான நாடுகளில் தொகுநிலை முறைகளும் மிகப் பெரிய அளவில் கையாளப்பட்டன. 1850இல் குறிப்பிடத்தக்க சீர்திருத்தங்கள் புகுத்தப்பட்டன. எடுத்துக்காட்டாக, மாதிரி எழுத்துக்களாலான பேனாக்களும் விரைவாக உபயோகத்தில் பரவின. எழுதுவதில் தசை

களில் இயக்கம் புகுத்தப்பட்டது. இச் சீர்திருத்தவாதிகள் எழுதும்போது அதில் ஈடுபடும் எல்லா உறுப்புக்களும் சுதந்தரமாக இணைந்து செயலாற்று வதன் மூலமே எழுதுவதில் எளிமையையும் விரைவையும் அடைய முடியும் என்று கூறினர். ஒருவகையில் எழுத்துக்களின் வடிவத்தின்மீது செலுத்தப் பட்ட அளவுக்கு மீறிய பக்தியிலிருந்து விலகியது எழுதக் கற்றுக்கொள்வ தில் கற்பவருக்கேற்ற தனிப்பட்ட சில உண்மைகளும் உள்ளன என்பதை அறிந்துகொள்ள வழி அமைத்தது.

19ஆம் நூற்றுண்டின் பிற்பகுதி, கையெழுத்து எழுதும் பாணிகள், எழுதும் நிலை, கற்பிக்கும் முறைகள் ஆகியவை பற்றித் தீவிரமான விவாதங் கள் நடைபெற்ற காலமாகும். பல்வேறு எழுதும் முறைகள் உருவாக்கப் பட்டன. ஒவ்வொன்றுக்கும் சாதகமாகச் சிலர் தீவிரமாக வாதிட்டனர். இப்பொது வளர்ச்சியின் ஒரு பகுதியாக நேராக எழுதும் முறை புகுத்தப் பட்டது. முதலில் இம்முறை பிரஞ்சு நாட்டிலும், ஜெர்மன் நாட்டிலும் நிகழ்ந்தது. பின்னர் விரைவில் பல நாடுகளிலும் பரவியது. பழக்கத்தில் இருந்த முறைகளில் காணப்பட்ட சுகவழிக்குப் பொருந்தாத கூறுபாடுகளைக் களையவே இம்முறை பின்பற்றப்பட்டது.

1900ஆம் ஆண்டிலிருந்து வேறு பல முன்னேற்றங்களும் ஏற்பட் டுள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக, எழுத்து எழுதக் கற்றுக்கொள்வதில் ஏற்படும் சில இடர்ப்பாடுகளை விலக்கப் பள்ளிகளில் தொடக்க ஆண்டுகளில் "அச்சு எழுத்து, கையெழுத்து" ஆகிய எழுத்துக்கள் பயன்படுத்திக் கொள்ளப் பட்டன. எழுதும் பயிற்சியை உண்டாக்கும் நோக்கத்தோடும், அதில் உள்ள பல்வேறு படிகளையும் பொருள் மிக்கதாகச் செய்யவும் தொடக்கத்தில் இருந்தே சொற்களும் முற்றுத் தொடர்களும் கற்பிக்கப்பட்டன. பள்ளிகளில் படிக்கும் தொடக்க ஆண்டுகளில் சுழித்தும் வளைத்தும் எழுதும் முறைக்கு மாறவும், வழிவகை செய்யப்பட்டது. தரம்மிக்க ஒரே சீரான கையெழுத்து வகை தேவை என்பதற்கு இணங்கக் கையெழுத்து அளவுகோல்கள் பயன் படுத்தப்பட்டன; கையெழுத்தை ஆராயும் முறைகளும் அதில் உள்ள குறை பாடுகளைத் திருத்தும் முறைகளும் உருவாக்கப்பட்டன. பலராலும் எழுதப் பட்ட கருத்து வேறுபாடுகள் மிக்க பல பிரச்சனைகளுக்குச் சிறந்த விடைகளைப் பெறுவதற்குத் துணையாக விஞ்ஞான முறையில் நூற்றுக்கணக்கான ஆராய்ச்சிகள் செய்யப்பட்டன. டெக்ரோலி, டாட்ரென்ஸ், ஃபிரினெட் முதலிய தலைவர்களுடைய செல்வாக்கின் மூலம் பொதுவாகக் கற்றுக்கொள்ப வருடைய தேவைகட்கும். சிறப்பியல்புகட்கும் ஏற்றவாறும், சிறப்பாகத் தனிநபர்களின் தேவைகட்கும், சிறப்பியல்புகட்கும் ஏற்றவாறும், கையெழுத் துத் திட்டங்களை அமைப்பதற்கு அத்திட்டங்களில் வேறுபல வகையான மாற்றங்களும் செய்யப்பட்டுள்ளன.

முன்னைய முறைகளைப் பற்றிய விமரிசனங்கள்

இப்போது விவரிக்கப்பட்ட வளர்ச்சிகள் நிகழ்ந்து கொண்டிருக்கையி லேயே கையெழுத்தைக் கற்பிப்பதில் கையாளப்பட்ட முற்கால முறைகளில் சிலவற்றின் பயன்களைப்பற்றி வன்மையான கருத்துவேறுபாடு நிலவியது. மிகவும் அதிகமாக விவாதிக்கப்பட்ட பிரச்சனை, கற்பிப்பதில் தொகுநிலை முறைகளின் மதிப்பைப்பற்றிய பிரச்சனையேயாகும். தொகுநிலை முறை கட்குச் சாதகமாகக் கீழ்வரும் காரணங்கள் கூறப்பட்டன. தொகுநிலை முறைகள் கையெழுத்தில் உயர்ந்த நிலைகளை அடைவதை நோக்கமாக உடை யவை. படிப்படியாக எளிய கூறுபாடுகளிலிருந்து சிக்கல் மிக்க கூறுபாடுகள்

வரை கற்றுக் கொள்வதன் மூலம், அவசியமான திறன்களில் முறையாகத் தேர்ச்சிபெறுவதற்கு அவை வழிசெய்தன. ஆசிரியர்களால் பல்வேறு படிகளும் விவரிக்கப்பட்டு எளிதாகப் பின்பற்றப்படலாம்.

தொகுநிலை முறைகளின் இந்த நன்மைகளை ஏற்றுக்கொண்டாலும் பல ஆசிரியர்களாலும் கையெழுத்து நிபுணர்களாலும் வேறு காரணங்கட்காக அவை குறை கூறப்பட்டன. அவர்களில் டாட்ரென்ஸ், ஃபிரீமென் இருவருடைய கருத்துக்களும் சிறப்பாகக் கவனத்திற்குரியவை. இருவரும் உலகப் புகழ்வாய்ந்த உளவியல் வல்லுநரும், சிறந்த கையெழுத்து நிபுணர்களும் ஆவர். டாட்ரென்ஸ் கருத்துப்படி தொகுநிலை முறையில் உள்ள முக்கியக் குறைபாடு அது தலைமை உண்மையையே, அதாவது கற்றுக்கொள்பவரையே புறக்கணிக்கிறது என்பதே. பிறகு விவரிக்கப்படப் போவதைப்போல் ஒருவருடைய கையெழுத்து அவருடைய ஆளுமையின் அறிகுறியாகும். ஒரே வகையாக எழுதும் முறையை வற்புறுத்துவதன் வாயிலாக தனிநபர் வேறுபாடுகள் புறக்கணிக்கப்படுகின்றன. எழுத்துக்களைச் சேர்த்து எழுதும்போது அவைகளின் வடிவங்கள் அவற்றுக்கு முன்புள்ள எழுத்துக்களால் பாதிக்கப்படுகின்றன என்பதை டாட்ரென்ஸ் குறிப்பிட்டுள்ளார். ஆகையால் எழுத்துக்கள் ஒன்றோடொன்று கொண்டுள்ள தொடர்பை ஒட்டியே அவை கற்பிக்கப் படவேண்டும் என்றும் அவர் கூறினர். மேலும் தொடக்கப் பயிற்சிகளில் நேர்க்கோடுகளைப் பயன்படுத்துவதையும் அவர் கண்டித்தார்.

1. பெரும்பான்மையான எழுத்துக்கள் வட்டமான வடிவங்களை உடையவை.

2. எழுத்துக்களை எழுதுவதைக் காட்டிலும் நேர்க்கோடு வரைதல், கடினமான செயல், என்னும் இவ்விரண்டு காரணங்களுக்காகத் தொடக்கத்திலேயே நேர்க்கோடுகளை வற்புறுத்தும் கொள்கையை எதிர்த்த மாண்டிசோரி அம்மையாரின் முடிவுகளை டாட்ரென்ஸ் ஒப்புக்கொண்டார்.

கையால் எழுதுவதின் முக்கிய நோக்கம் பொருளை உணர்த்துவதேயாகும் என்ற உண்மையை ஃபிரீமென் வற்புறுத்தினர். கையெழுத்துக்கும், பொருளுக்கும் இடையேயுள்ள இந்த நெருங்கிய தொடர்பு எழுதும் செயலின் தன்மையைப் பெரிதும் சார்ந்துள்ளது. கையெழுத்துக்கும் பொருளுக்கும் உள்ள நெருங்கிய தொடர்பு எழுதும் செயலை வெறும் தனிப்பட்ட அசைவுகளிலிருந்தும், அல்லது தனிப்பட்ட பொருளிலிருந்தும் வித்தியாசப்படுத்துகிறது. தொகுநிலை முறையில் உள்ள தலையாய குறைபாடுகள் 1. குழந்தையைப் பொறுத்தவரையில் அதற்குச் சிறிதும் பொருள் தராத எழுத்துப் பயிற்சியை, அது நீண்டகாலம் பயின்று எழுதி இறுதியில் எழுதுதல் என்பதன் முழுப்பொருளில் அந்த ஆற்றலைப் பெறும்வரை இம்முறை அதனுடைய எழுதும் ஆசையைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளத் தவறுகிறது. 2. குழந்தையின் அனுபவத்தில் எழுதும் செயலும், பொருளை வெளியிடும் செயலும் தனித்தனியாக நிலைத்துவிடுகின்றன. அவை முழுமையாக இணைய வேண்டிய அளவில் இணைவதில்லை.

கையெழுத்தைப்பற்றிய இலக்கியங்களை விரிவாக அளவிட்டதன் விளைவாக ஃபெர்னன்ட்ஸ் ஹியூவர்டா என்பவர் கற்பிப்பதில் பழங்கால முறைகளில் உள்ள குறைபாடுகளைப் பின்வருமாறு தொகுத்துக் கூறினர்: கொடுக்கப்பட்ட பயிற்சிகளில் மாணவரை ஊக்கி உந்தும் நோக்கம் இல்லையாதலால், எழுதக் கற்பதில் தொடக்கத்தில் ஊக்கம் இல்லாமல் போய்விடுகிறது; குழந்தைகளின் செயல்கள் தொடர்பில்லாத துறைகளில் சிதறிப்போகின்றன; கற்பதன் இறுதி நிலையிலேயே எதிர்பார்க்கப்பட வேண்டிய செம்மையான

தேர்ச்சி தொடக்கத்திலேயே வற்புறுத்தப்பட்டது. கையாளப்பட்ட முறை யானது தனிநபர்களின் வேறுபாடுகளுக்கேற்ப வளைந்து கொடுக்கும் தன்மை யற்று இருந்தது; இம்முறையில் ஆக்குந்திறமையோ ஆளுமை வளர்ச்சியோ தூண்டப்படுவதில்லை; கூரிய முனையுள்ள பேனுக்களையும் இரட்டைக் கோடுள்ள தாள்களையும் அறிவுக்குப் பொருத்தமில்லாமல் பயன்படுத்தியது.

மேலே குறிப்பிட்ட விமரிசனங்கள் புலப்படுத்தும் வண்ணம் கையெழுத்தை எழுதக் கற்பிப்பதில் தொகுநிலை முறைகள் கையெழுத்தின் தன்மை வடிவம் ஆகியவற்றிலேயே முழுக்கவனத்தையும் செலுத்தின. வெறும் புறத்தரங்களால் மட்டுமே கையெழுத்து நிர்ணயிக்கப்பட்டது. கையெழுத்தில் இன்னும் மேலான தன்மையை அடைவதற்காக முயற்சி நடந்ததே தவிர, கற்பவன்மேல் மிகக் குறைவாகவே கவனம் செலுத்தப்பட்டது. மேலும், கையெழுத்து பயன்படுந்தன்மை, அதன் ஆக்கக் கூறுபாடுகள், ஆகியவை வளர்ச்சியடைய வழியே இல்லாமல் போனது.

எழுதக் கற்பிப்பதில் தற்போது கையாளப்படும் முறைகள்

அண்மைக்காலத்தில் வளர்ச்சி யடைந்துள்ள கையெழுத்துக் கற்பிப்பு முறைகள் எல்லாம் குழந்தைகளின் வளர்ச்சி பற்றிய ஆராய்ச்சி, கற்றுக் கொள்வதைப் பற்றிய உளவியலாராய்ச்சி, பள்ளிப் படிப்பில் தலையாய நோக்கங்கள் பற்றிய மாறுபட்டு வரும் நோக்கங்கள், ஆகியவற்றின் விளைவே யாகும். குறிப்பிடத்தக்க பல இயல்புகளில் தற்காலப் பழக்கங்கள் ஒன்றோ டொன்று வேறுபடினும், அவை அனைத்தும் சில அடிப்படையான கொள்கை களிலும், செயல் வரிசைகளிலும், பொதுவாக ஒத்துப்போகின்றன. எல்லா முறைகளிலும் ஒத்துக் காணப்படும் சில இயல்புகளை முதலில் காணலாம்.

ஒத்துச் செல்லும் இயல்புகள்

இந்தப் பிரிவினை அறிமுகப்படுத்துகையில் பன்னாட்டுக் கருத்தரங் கத்தின் மக்கள் கல்விபற்றிய பதினோராவது கூட்ட ஊறுப்பினர்களால் ஆராய்ந்து காணப்பட்ட நான்கு முடிவுகளைச் சுருக்கமாகக் குறிப்பிடலாம். அக்கருத்தரங்குக்கு எல்லாக் கண்டங்களையும் சேர்ந்த பல நாடுகளிலிருந்தும் பிரதிநிதிகள் வந்து கலந்து கொண்டனர். அக்கருத்தரங்கின் சில கூட்டங் களில் கையெழுத்து எழுதக் கற்பிக்கும் பிரச்சனைகளின் மீது கவனம் செலுத் தப்பட்டது. அந்த நான்கு முடிவுகளும் பின்வருமாறு:

1. எழுதுதல் என்பது ஒரு கல்வி நுணுக்கம் மட்டும் அன்று; அது கருத்தை வெளியிடும் கருவியும் ஆகும். மேலும், அது தனிநபரின் பாணியை உயர்ந்த அழகோடு இணைக்கவேண்டிய ஒரு கலையாகும். 2. தற்கால வாழ்வின் போக்கின்நிலை மேலும் மேலும் வேகமாக எழுதுவதை எதிர்பார்க்கிறது. 3. குழந்தையிடம் மறைந்து நிற்கும் திறமைக்கு ஏற்பவே முன்னேறிய வகையில் முறைகள் கையாளப்படவேண்டும். 4. எழுதக் கற்பிப்பதின் நோக்கம், குழந்தை தன்னால் இயன்றவரை அழகாகவும், விரைவாகவும் எழுதத் துணை செய்வதே ஆகும். மேற்கூறிய முடிவுகள் இங்கு தொகுத்துக் கூறப்படும் ஆராய்ச்சி முடிவுகளோடு பெரிதும் ஒத்துள்ளன.

கற்பவனின் சிறப்பு இயல்புகளை அறிதல்

கையெழுத்தைக் கற்பிப்பதற்குக் கையாளப்படும் பெரும்பான்மை யான முறைகளின் அடிப்படையில் கற்பிக்கப்படும் மாணவரின் சிறப்பு இயல் புகட்கும், தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு அம்முறைகளை மாற்றி அமைத்துக்

கொள்ளப்படவேண்டும் என்ற கருத்தே நிலவுகிறது. இக்கருத்தை நடைமுறையில் மேற்கொள்கையில் கற்பவனின் வெவ்வேறு வயது நிலைகளுக்கும் தேவையானவை கற்பவரின் வளர்ச்சி நிலைக்கு ஏற்ப மாற்றியமைக்கப்படுகின்றன. நிர்ணயிக்கப்படும் தரங்களும், பயன்படுத்தும் நுணுக்க முறைகளும் தனிநபர் திறமைகட்கேற்றவாறு அமைத்துக் கொள்ளப்படுகின்றன. எதிர்பார்க்கப்படும் முன்னேற்றம் கற்கும் வேகங்களில் உள்ள வேறுபாடுகளை உணர்வதை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது.

சர்ச்சையில் உள்ள பிரச்சனைக்குச் சாதகமாக டாட்ரென்ஸ் ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளை எடுத்துக் காட்டுகிறார். குழந்தைகளுடைய கைகளின் உறுப்பமைப்பை ஆராய்ந்து, அவற்றில் வெவ்வேறு உடலியல் அமைப்புகள் அமைந்திருப்பதனை எடுத்துக் காட்டிய வோக்ட் என்பாரின் கண்டுபிடிப்புகளை முதலில் டாட்ரென்ஸ் கவனிக்கச் சொல்கிறார். உடலியல் அமைப்பு வகைகளில் உள்ள வேறுபாடு கை எழுத்தைப் பாதிக்கின்றது. என்பதையும் ஒரே வகையான எழுதுகருவிகள் எல்லார்க்கும் சமமாக ஒத்துவருவதில்லை என்பதனையும் அவர் விளக்கினார்.

ரோஜர்ஸ் என்பவருடைய கண்டுபிடிப்புகளையும் டாட்ரென்ஸ் குறிப்பிட்டார். ரோஜர்ஸ் என்பவர் எழுதுவதில் குழந்தைக்குள்ள விருப்பத்தைச் சோதிக்கவும் ஓவிய வாயிலாகக் கருத்தை வெளிப்படுத்துவதில் அவர்களுடைய திறனை அளவிடவும், ஒரு கைவாளினுடைய பற்களின் படத்தை அவர்கட்குக் கொடுத்து அதை அப்படியே ஓவியமாக வரையக் கேட்டுக்கொண்டார். அக்குழந்தைகள் எழுதிய ஓவியங்களை எல்லாம் ஆராய்ந்து, ரோஜர்ஸ் அவர்களை நான்கு தொகுதிகளாகப் பிரித்தார். அத்தொகுதிகளாவன: 1. ஓவியத்தைச் சற்றும் பிசகாமல் அப்படியே வரைந்தவர்கள். 2. பற்கள் அமைந்த போக்கை மாற்றி வரைந்தவர்கள் 3. பற்களில் உள்ள குத்துக்கோடுகளை மட்டும் வரைந்தவர்கள், 4. சரியாக வரையாமல் கிறுக்கியவர்கள். இவர்களில் நான்காவது தொகுதியினர் எழுத இன்னும் ஆயத்தமாகவில்லை என்றும், மற்றவர்கட்கு அவர்கள் உள்ள தொகுதிக்கு ஏற்றவாறு தனித்தனியாகக் கவனம் செலுத்தவேண்டும் என்றும் ரோஜர்ஸ் முடிவுக்கு வந்தார்.

கையெழுத்துக்களில் தனிநபர்க்கிடையே உள்ள வேறுபாடுகளைப் பற்றி ஆராய்ந்த முடிவுகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட பின்வரும் முடிவு, தனி நபர்களின் சிறப்பியல்புகளிலும் தேவைகளிலும் கவனம் செலுத்தவேண்டிய முக்கியத்துவத்துக்கு மேலும் சாதகமாக உள்ளது. மாணவர்களுடைய திறமைகளுக்கு ஏற்றவாறும், தனிப்பட்ட மாணவர்க்குக் கற்பிக்க வழிகாட்டும் வசதியான அளவிற்கேற்றவாறும், அவர்களிடமிருந்து எதிர்பார்க்கப்படும் அளவினை மாற்றியமைக்கத் தகுந்தவாறு அமைந்த எழுதும் பயிற்சியைத் தனித்தனி மாணவர்க்கு அளிக்கவேண்டும் என்பது தெரிகிறது. தவறுகளை வகைப்படுத்தித் திருத்துவது ஒருவகை வழிகாட்டல் ஆகும். தனிப்பட்டவர் இயல்புக் கேற்றவாறு கையின் நிலை அசைவு ஆகியவற்றை எழுதுவதற்கு ஏற்பச் சரி செய்தல் மற்றொரு வகை வழிகாட்டல் ஆகும்.

குழந்தைகட்கும் முதியோர்க்கும் இடையே உள்ள வேறுபாடுகளைப் பற்றி மேலும் ஆராய்ச்சி அவசியம். குழந்தைகளைவிட முதியோர்கள் அதிகமாகத் தம் தசைகளை அடக்கி ஆள முடியும் எனினும் அவர்களின் கைகளும் விரல்களும் குழந்தைகளின் கைகளையும் விரல்களையும்விட மிகவும் விரைப்பாக உள்ளன. மேலும் எழுத்தறிவு வகுப்புகளில் சேரும் முதியோர்கள் பேரளவில் தாமே உந்தப்பட்ட ஒரு குறிக்கோளோடு வருகின்றனர். எனவே,

அவர்கள் தொடர்ந்து கடினமாக உழைக்கிறார்கள். இத்தகைய வேறுபாடு களின் முக்கியத்துவத்தைத் தற்போது மக்கள் அறிந்து கொண்டிருப்பதால், கையெழுத்தை எழுதக் கற்பிப்பது முன்பிருந்ததைவிட அதிகமாகக் கற்பவர் மையமாக விளங்குகிறது என்ற கொள்கை வலியுற்றது என்பது புலப் படுகிறது.

எழுத ஆயத்தப் படுத்தும் இன்றியமையாச் செயல்கள்

இக்காலத்தில் சிறு குழந்தைகள் எழுதக் கற்றுக்கொள்ளும் பயிற்சி தொடங்கும் முன்பு அவர்கட்கு நிறைய தொடக்கப் பயிற்சிகள் தரப்படுகின் றன, என்ற உண்மை மேலே குறிப்பிட்ட போக்கோடு நெருங்கியதொடர்பு கொண்டு விளங்குகிறது. குழந்தையின் கைகளில் எழுதுகோல்களைத் தருவ தற்கு முன்னுல், அவர் தம் முதல் எழுத்துக்களையும், முதல் சொற்களையும் எழு தக் கேட்டுக் கொள்ளப்படுவதற்கு முன்னுல், முன்னோடிப் பயிற்சிகளால் இந் தப் புதிய, அவரைப் பொறுத்தவரை மிகக் கடினமான, தேர்ச்சிக்காக ஆயத் தம் செய்யப்படவேண்டும். இந்தத் தேவை மிகவும் இன்றியமையாதது. ஆகையால் எழுதுவதைக் கற்பிக்கும் தற்கால முறைகள் வளர்தற்கு நெடு நாட்கட்கு முன்பே, இத்தேவை உணரப்பட்டுவிட்டது. அண்மைக் காலத் தில் பல வட்டாரங்களில் எழுதுவதில் பயன்படுத்தப்படும் வரிவடிவவகை எப்படி இருப்பினும் தொடக்கப் பயிற்சி மிகுதியாகப் பயன்படுத்திக் கொள் ளப்பட்டு வருகிறது. குழந்தைகள் வளர்ப்புப் பள்ளிகள், கிண்டர்க்கார்டன் பள்ளிகள், குழந்தைப் பள்ளிகள் ஆகியவற்றிற்குச் செல்லும் இடங்களில் கைவேலை, ஓவியம், பார்த்துச் செய்தல் முதலிய பல்வேறுவகை விளையாட்டுச் செயல்களின் மூலம் ஆயத்தப் பயிற்சி அளிக்கப்படுகிறது. இன்னும் மற்ற இடங்களில் குழந்தைகளுக்குத் தரப்படும் பயிற்சி இன்னும் வரையறுக்கப் பட்டுள்ளது. எடுத்துக்காட்டாக கரும்பலகையில் விருப்பப்படி முழுவீச்சுடன் எழுதிப்பழகல், தன்பெயரைப் போன்ற ஒரு சொல்லை மணலில் எழுதுதல் முதலியன.

குழந்தைகள் எழுதுவதற்கு ஆயத்தப்படுத்துவதில் உயர்ந்த முறையில் ஊக்கும் செயல்களின் முக்கியத்துவத்தை ஃபிரீனட் என்பவர் வற்புறுத்தி யுள்ளார். குழந்தைகளின் இளமைக்கால வளர்ச்சியினைப்பற்றி விவாதிக்கை யில் எழுதக்கற்றுக் கொள்ளும் ஆர்வத்தின் மூலயானது குழந்தை தன்னை வெளிக்காட்டிக் கொள்ளவேண்டும் என்று எண்ணும் இயல்பான ஆசையி லேயே அடங்கியுள்ளது என்று அவர் குறிப்பிடுகிறார். குழந்தை பென்சிலை வைத்துக்கொண்டு விளையாடும்போது முதலில் எளிய உருவங்களையும் பின்னர் சிக்கலான பொருள்களையும் வரையக் கற்றுக்கொள்ளுகிறது. இந்த வளர்ச்சிக் காலத்தில் அக்குழந்தை உறுப்பு அசைவுகளை அடக்கி ஆளும் திறன் பெற்று வரைவதன்மூலம் தன்னுடைய எண்ணங்களை வெளியிட முடியும் என்ற உண்மையை உணர்கிறது. தன்னுடைய ஆசிரியர் எழுதுவதைப் பார்த்ததன் மூலம் சொற்கள் கருத்துக்களின் பிரதிநிதிகள் என்பதைப் புரிந்துகொண்ட பிறகு தன்னுடைய படங்களில் ஓரிரண்டின் கீழ் தலைப்புகள் எழுதவேண்டிய அவசியத்தினை உணரத் தொடங் குகிறது. குறைபாடுடையதாயினும் கையெழுத்துக்கள் ஒன்று சேர்ந்து ஒரு கதை வடிவம் பெறுகிறது. இந்த முறையில், சிறிது சிறிதாகவும் படிப்படி யாகவும் குழந்தை தன்னுடைய வேட்கைகட்கு இயல்பாக இணங்குவதன் மூலமும், தன் சூழ்நிலை தன்னை உந்தும் ஊக்கிகளுக்குப் பதிலளிக்கும் வகை யிலும் அது விரிவான எழுத்துச் செயல்களில் பங்கு கொள்வதற்கு ஆயத்த

மாகின்றது. ஃபிரீனட்டின் முடிவுப்படி முன்சொன்ன செயல்வரிசை பொதுவாக குழந்தைகளில் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்ற ஆவலானது ஏற்படும் முன்னர் நிகழ்கின்றது.

எழுத ஆயத்தப்படுத்துவதில் சித்திரம் வரைதலின் சிறப்பு நூறு ஆண்டுகட்கு முன்னரே உணரப்பட்டு விட்டது. பெஸ்டலோசியின் கொள்கையையும் சோதனையையும் அவர் காலத்தவருடைய கொள்கைகளையும் சோதனைகளையும், பரிசீலித்த பின்னர் வால்ஷ் என்பவர் கீழ்க்காணும் முடிவுகட்கு வந்துள்ளார்: குழந்தைகள் போதிய அளவு நன்றாக எழுதுவதற்கு எழுதுகோலைப் பிடிப்பதற்குக் குறைந்தது இரண்டாண்டுகட்கு முன்பேயே அவை நன்றாகப் படம் வரையக் கூடிய திறமையைப் பெற்றிருப்பதால், படிக்கக் கற்பதற்கு முன்னால் அவர்கட்கு ஓவியம் வரையக் கற்பித்தல் வேண்டும். சித்திரம் வரையப் பழகுவது எழுத்துக்களின் உருவங்களை எளிதாக அமைக்க வழிகோலுகிறது. மேலும் குழந்தை ஒரு குறிப்பிட்ட அளவு பிழை இன்மை, நுனிப்பு, முழுமை, ஆகியவற்றை அடைந்திருப்பதால் எழுத்துக்களின் வடிவங்களை எழுதக் கற்பிக்க ஆகும் நேரமும் மிகக் குறைவாகவே தேவைப்படுகிறது.

ஆரம்பக் கற்பிப்பில் முழுமைகளை வற்புறுத்தல்

எழுதக் கற்பிக்கும் தற்கால முறைகளில் பெரும்பாலானவை எழுத்துக்களை விடச் சொற்களையும் இன்னும் பெரியவையான சொற்றொடர்களையும், எழுதுவதை வற்புறுத்தும் முறையிலேயே தொடங்குகின்றன. இந்தப் பழக்கத்திற்குச் சாதகமாக டாட்ரென்ஸ் என்பவர் விங்கிலெர் என்பவரின் கண்டுபிடிப்புகளைக் காட்டுகிறார். விங்கிலெர் அவர்கள் வெவ்வேறு வரி ஒழுங்குகளை உடைய உருவங்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதில் 5 வயது முதல் 7 வயது வரை உள்ள 20000 குழந்தைகளின் திறமையை ஆராய்ந்தார். அவர்களிடையே மிகுந்த வேறுபாடுகள் காணப்பட்டன. எழுத்துக்களின் புறவரிகள் இன்னும் பேரளவில் மாறுபடுவதால், குழந்தைகள் எழுத்துக்களின் எல்லா வகையான நுட்பத்தன்மைகளையும் அறிந்துகொள்வதில் மிகவும் இடர்ப்படுவர் என்ற முடிவுக்கு வந்தார். எனவே, சொற்களின் கூறுபாடுகளில் இருந்து தொடங்கும் வழக்கமான முறை தவறானது என்றும், சொற்கூறுபாடுகளைவிட இன்னும் பெரிய மொழி மூலப் பகுதிகளிலிருந்து தொடங்கிக் கற்பிப்பதே சிறந்தது எனவும் அவர் கூறினார்.

முன்சொன்ன கருத்தின் விளைவாக ஃபிரீமென் என்பார் எழுதக் கற்பித்தல் முழுமைகளிலிருந்து தொடங்கவேண்டும் என்பதை ஒப்புக் கொண்டார். ஆனால் அவர் வேறு ஒரு காரணத்துக்காக அப்படி ஒப்புக் கொண்டார். எழுத்துக்களைவிடச் சொல்லானது எளிதாகப் புலனாகக் கூடியதும் இல்லை, எளிதாக எழுதக்கூடிய பகுதியிலும் இல்லை. ஒரு முழு இயக்கத்தை உண்டாக்கும் அசைவுகளை எல்லாம் குழந்தை நன்கு கற்கும் வரையிலும் முழு இயக்கமாக இருக்க இயலாது. குழந்தை ஒவ்வோர் அசைவையும் தனித்தனியே கற்றுக் கொள்ளலாம். அல்லது அவைகளை ஒரு வரிசையாகக் கற்றுக் கொள்ளலாம். பழக்கத்தின் மூலம், அவை ஒன்று பட்டுவருகின்றன. முழுமையிலிருந்து தொடங்குவதன் மிகப்பெரிய பயன், அதுமட்டுமே ஒரு பொருளைத் தருவது என்ற உண்மையில் அடங்கியுள்ளது என்பதும் சொல்லின் பொருள்தான் தனித்தனி அசைவுகள் இணைவதற்கு வழிகோலுகின்றது என்பதுமே.

எழுதக் கற்பிப்பதில் அனைத்தும் அடக்கிய கோள முறையின் பயனை

நிர்ணயிப்பதற்கு வரிசையாக ஆராய்ச்சிகள் நடத்திய டாட்ரென்ஸ், குமாரி மார்கைராஸ் என்பார்களால் சொற்களிலிருந்தும் சொற்றொடர்களிலிருந்தும் தொடங்குவதன் நடைமுறைப் பயனைப் பற்றிய சான்று பெறப்பட்டது. குழந்தை தனிப்பட்ட குறிகளின் முறையின் மூலம் எவ்வளவு நன்றாக எழுதக் கற்றுக் கொள்கிறதோ, அதைவிட மேலாக கற்றுக்கொள்ளாவிட்டாலும் அதே அளவாவது அனைத்தும் அடக்கிய கோளமுறையின் மூலம் நன்றாக எழுதக் கற்றுக் கொள்ளுகிறது என்பதை அவர்களுடைய ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டின. ஒரு தொகு நிலை முறையின்மூலம் மாணவரை எழுதக் கற்பிக்க முயல்வதில் இரு தவறுகள் உள்ளன என்பது உண்மை. குழந்தையானது முதலாவதாக முழுமைகளை உடனடியாக அடையாளம் தெரிந்து கொள்கிறது. ஆனால் நுட்ப விரிவுகளை முதலில் கண்டுகொள்வது மிகக் கடினம். இரண்டாவதாகத் தொகுநிலை முறைகளின்மூலம் கற்பிக்கப்படும் முறையில் எழுத்துக்களின் நுட்ப விவரங்களும் சொறகளின் நுட்ப விவரங்களும் குழந்தைக்குப் பொருள் தருவனவாகவோ அல்லது முக்கியத்துவம் உடையனவாகவோ இல்லை. ஆகவே அத்தகைய செயல்வரிசைகளின் மூலம் கற்றுக் கொள்ள முயல்வது தவிர முயற்சியை உண்டாக்கத் தவறுவதோடு பொதுவாகக் கொள்கையற்ற வீண் வேலையாகவும் முடிகிறது. இப்போது கூறிய சான்று பெரும்பாலும் ரோம வரிவடிவங்களாலான எழுத்துக்களின் உபயோகத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆராய்ச்சிகளின் மூலம் பெறப்பட்டது எனினும், வேறு வரிவடிவ வகைகளைப் பயன்படுத்தும் நாடுகளில் எதிர்ப்படும் பிரச்சனைகளைப் பற்றிய அறிக்கைகளும் இந்த முடிவுகள் எல்லா இடங்கட்கும் பொருந்தும் என்ற நம்பிக்கைக்கு ஆதரவாக உள்ளன. சில நாடுகளில் பயன்படுத்தப்படும் வரிவடிவங்களின் இயல்பு மிக மிகச் சிக்கனமாக இருப்பது காரணமாகத் தொடக்கத்திலிருந்து பொருள் உள்ள முழுமைகளைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள முயற்சி செய்வதில் பல தனிப்பட்ட பிரச்சனைகள் எழுகின்றன. உளவியலால் சிறந்ததாக உள்ள முறைகளை உருவாக்கும் முயற்சியில் அப்பிரச்சனைகள் ஆழ்ந்து ஆராயப்பட வேண்டியவை.

எளிய வடிவங்களை எழுதுவதால் உண்டாகும் ஆரம்பப் பயன்

எழுதக் கற்றுக்கொள்வதில் சிறுகுழந்தைகட்கு எதிர்ப்படும் இடர்ப்பாடுகளில் சிலவற்றை வெல்வதற்கு ஒரு வழியாகப் பல நாடுகளில் எளிதாக எழுதும் நடைகள் மேற்கொள்ளப் பட்டன. அம்முறைகளில் நேர்க்கோடுகளாலும் வளைவுக் கோடுகளாலும் ஆன சாதாரண எழுத்து வடிவங்களே கையாளப்படுகின்றன. இவை 'எழுத்து' என்றும் 'அச்செழுத்து' என்றும் 'கையெழுத்து' என்றும் வெவ்வேறு எழுத்தாளர்களால் அழைக்கப்படுகின்றன. நாட்டிற்கு நாடு இவ்வாறு பயன்படும் உருவங்கள் மாறினாலும், அவற்றின் நோக்கமும், அவற்றின் அடிப்படையான கொள்கைகளும் ஒரே தன்மையாக உள்ளன. அவைகளாவன: படிக்க நன்கு புரிவது; ஒழுங்கு; சுலபமாக எழுதும் திறன் பெறுதல்; கையெழுத்து வடிவங்களுக்கும் அச்செழுத்து வடிவங்கட்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமை. படிப்பதும் எழுதுவதும் இணையாகக் கற்பிக்கப்படும்போது இந்த நன்மை ஏற்படுகிறது. எளிமை அழகு முதலியன 1948 ஆம் ஆண்டில் கையெழுத்தை எழுதக் கற்பிப்பதில் தற்காலத்தில் கையாளப்படும் முறைகளை எல்லாம் உலகம் முழுவதிலும் இருந்து தொகுத்தபோது "கையெழுத்து" என்ற சொல் அவ்வறிக்கையில் பல்வேறு எளிய எழுத்து வடிவங்களையும் குறிக்க வழங்கப்பட்டது.

பொதுவாகப் பள்ளியில் முதல் இரண்டு ஆண்டுகளில் கையெழுத்தே

பயன்படுத்தப்படுகிறது. தொடக்கப் பள்ளி மாணர்க்குக் கோப்பெழுத்தை விடக் கையெழுத்தே புரியக் கூடியதாகவும், விரைவாக எழுதக்கூடியதாகவும் உள்ளது; மிக எளிதாகவும் விரைவாகவும் கற்றுக் கொள்ளப்படுகிறது. இந்த நிலையில் கையெழுத்தால் விளையும் நன்மைகள் அண்மையில் தொகுக்கப்பட்டன. அவற்றைக் கீழே காணலாம்.

''கோப்பெழுத்தில் உள்ளதைவிட எழுத்துக்கள் எளிமையான வடிவங்களைப் பெற்றுள்ளன.

''அடிக்கடி இணைந்த வடிவங்கள் பயன்படுத்தப்பட்டாலும், எழுத்துக்களை இணைப்பதற்குக் கீற்றுக்கள் தேவையில்லை.

''குழந்தைகள் ஏற்கெனவே வரைவதற்குப் பழகியுள்ள ஓவியத்தைப் போன்றே கையெழுத்து உள்ளது.

''மாணவர்கள் படிக்கும்போது எதிர்ப்படும் நெடுங்கணக்கையே கையெழுத்து பயன்படுத்துகிறது. இதன்மூலம் ஒவ்வோர் எழுத்துக்கும் வெவ்வேறான இரண்டு வடிவங்களைக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டியிருப்பதால் உண்டாகும் குழப்பம் நீக்கப்படுகிறது.

''குழந்தைகள் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்தினால் மிக விரைவாகக் காகிதத்தில் கருத்துக்களை வெளியிடக் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள். அதனால் சிறிது முன்னதாகவே ஒரு திருப்தி உணர்ச்சியை அடைகிறார்கள்.

''மிகக் குறைவான மாணவர்களே தேர்ச்சி பெறத் தவறுகிறார்கள்.

''படஅட்டைகளின் மேலும், புத்தக உறைகளின் மேலும், கலைவேலையின் மேலும் கோப்பெழுத்துக்களைக் காட்டிலும் கையெழுத்தே தெளிவாகவும் காட்சிக்கு இனிமையாகவும் தோன்றுகிறது.

''குழந்தைகள் தங்கள் எழுத்துக்களை அச்சு எழுத்துக்களோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்கக்கூடும், அதன் வாயிலாக எழுத்துக்களின் அமைப்பில் உள்ள தவறுகளை எளிதில் கண்டுபிடிக்க இயலும்.

''கோப்பெழுத்துக்களைக் கற்பதில் உள்ளதைவிடக் கையெழுத்தைக் கற்கும்போது கண்களைப்பும் உடல் களைப்பும் மிகக் குறைவாகவே ஏற்படுகின்றன.

''கோப்பெழுத்துக்களைக் கற்பிக்கும்போது தேவையாக இருப்பதைவிட ஆசிரியரது மேற்பார்வையும் குறைவாகவே தேவைப்படுகிறது.

''கையெழுத்தானது எழுத்தின்மூலம் கருத்தைவெளியிடுவதை எளிமையாக்கி விடுவதால், கருத்தை வெளியிடும் ஆக்க வேலையை ஊக்குகிறது.

''கையெழுத்து தெளிவாய் இருப்பதால் பயமில்லாத உணர்ச்சியையும் நம்பிக்கையையும் உண்டாக்குகிறது. தொடக்க வகுப்புக் குழந்தைகளின் தசை வளர்ச்சிக்கும் உறுப்பியக்க வளர்ச்சிக்கும் கையெழுத்து ஏற்றதாக உள்ளது.''

கையெழுத்தைப் பயன்படுத்துவதற்கு எதிராக அடிக்கடிக் கூறப்படும் காரணங்கள் பின்வருமாறு :

''குழந்தைகள், கோப்பெழுத்துக்களை எழுதத் தொடங்கும்போது இரண்டாவது வகை எழுத்து வடிவங்களைக் கற்கவேண்டியுள்ளது.

''இந்த மாற்றம் நிகழவேண்டிய காலத்தில் அவர்கள் மிகவும் இடர்ப்படலாம். இதனால் அவர்கள் கற்கும் வேகம் பாதிக்கப்படுகிறது.

''கையெழுத்துக் கற்றுக்கொள்ளும் பல குழந்தைகள் கோப்பெழுத்தைப் படிப்பதற்கு இடர்ப்படுகின்றன.

''கையெழுத்து நன்றாக எழுதப்பட்டாலொழியக் கோப்பெழுத்தில் உள்ள இலயம் அதில் அமைவதில்லை.

"கையெழுத்து விமர்சகர்களில் சிலர் கோப்பெழுத்தில் உள்ளதைவிடக் கையெழுத்தில் தனிப்போக்கு ஏற்படக்கூடிய வாய்ப்பு மிகவும் குறைவாக உள்ளது என்று கூறுகின்றனர்."

"கையெழுத்தைப் பயன்படுத்தவும், கற்பிக்கவும், பல ஆசிரியர்கள் பயிற்சி பெறவில்லை.

"பெற்றோர்கள் பெரும்பாலும் கோப்பெழுத்தையே விரும்புகின்றனர். அதனையே கற்பித்தல் வேண்டும் எனவும் வற்புறுத்துகின்றனர்."

பல நாடுகளிலும் முதல் இரு வகுப்புகளில் தனித்தனியாக எழுதும் கையெழுத்து முறையை கற்பிப்பதே வழக்கத்தில் உள்ளது. மூன்றும் வகுப்பில் அந்த முறை கைவிடப்பட்டுக் கோப்பெழுத்து முறை கையாளப்படுகிறது.

சில கல்வி நிணர்கள் ஒரு சில புறச்சான்றுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டுதனித்தனியாக எழுதும் முறையே எப்போதும் நிலையாகப் பின்பற்றப் படவேண்டும் என வாதிட்டாலும், மிகச்சில பள்ளிகள் கூட அப்படி எழுதுவதைத் தொடக்க நிலைக்கல்விக் காலம் முழுமையும் பின்பற்றுவதில்லை. தனித்தனி எழுத்திலிருந்து கோப்பெழுத்துக்கு மாறுவது இரண்டாவது வகுப்பின் பிற்பகுதியிலேயே நடைபெறவேண்டும் என்று பிலிப்பைன் நாட்டுக் கல்வியதிகாரிகள் கூறுகின்றனர். தென் ஆப்பிரிக்காவில் உள்ள பள்ளிகளில் ஒன்று முதல் ஏழாம் வகுப்பு வரை படிக்கும் மூவாயிரத்திற்கு மேற்பட்ட மாணவர்கள் கையெழுத்து மதிப்பெண்களை ஒப்பிட்டுப் பார்த்த பிறகு "பள்ளிப்பருவத்தில் முற்பட்ட நிலையிலேயே அச்செழுத்திலிருந்து கோப்பெழுத்துக்கு மாறிய மாணவர்கள் தம் பள்ளிவாழ்க்கையில் இன்னும் காலம் கடந்து மாறிய மாணவர்களை விடக் குறிப்பிடத்தக்க முறையில் அதிக மதிப்பெண்களைப் பெற்றனர்" என்பதை ஹீல் என்பவர் கண்டு பிடித்தார். இதே போன்று முக்கியத்துவம் வாய்ந்த மற்றோர் உண்மை என்னவெனில் ஆரம்பத்திலேயே கையெழுத்து முறையை முதலில் பயன் படுத்திக்கொண்டு வந்து பிறகு கோப்பெழுத்துக்கு மாறிய மாணவர்கள், எப்பொழுதும் கோப்பெழுத்தையே பயன்படுத்திய மாணவர்களைவிடக் குறிப்பிடத்தக்க வண்ணம் நிறைய மதிப்பெண்களைப் பெற்றனர் என்பதாகும்.

பள்ளியில் தொடக்க வகுப்புக்களுக்கு மேலும் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையைப் பயன்படுத்துவதால் பெறப்படும் நன்மைபற்றி விரிவாக ஆராய்ச்சி நடந்தது. முக்கியப் பிரச்சனைகளில் ஒன்றாக விளங்கியது, மேல் நிலைக்கு முன்னேறிய மாணவர்களிடையே தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதற்கும் கோப்பெழுத்தாக எழுதுவதற்கும் இடையே காணப்படும் ஒப்பு வேகங்களைப் பற்றியது. பெரும்பாலான கண்டு பிடிப்புகள், கோப்பெழுத்தே விரைவாக எழுதுவதற்கு ஏற்றது என்பதைக் காட்டின. ஆனால் எப்பொழுதும் கையெழுத்தையே பயன்படுத்திய உயர்நிலைப்பள்ளி மாணர்களிடையே சில விதிவிலக்கானவர்களும் காணப்பட்டனர். இதுபற்றி விவாதிக்கையில் ஃபிரீமென் என்பவர் கோப்பெழுத்தைவிடக் கையெழுத்தில் நீண்ட இடைவெளிகள் ஏற்படுகின்றன, என்பதைக் குறிப்பிட்டார். இது எழுதும் வேகத்தைக் குறைத்துவிடுகிறது. கையெழுத்தின் வேகத்தைக் கோப்பெழுத்தின் வேகத்துக்கு இணையாக அதிகப்படுத்தினால் கையெழுத்து தனக்குரிய சிறப்பியல்பாகிய புரியும் தன்மையை இழந்து விடுகிறது. இத்தகைய குறைபாட்டை இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதன் வாயிலாகத் தவிர்க்கலாம் என்று மற்றவர்கள் கூறுகின்றனர். முடிவான தீர்வுகளை அடைதற்கு முன்பு, மேலும் பல ஆய்வுகள் தேவை என்பது தெளிவாகின்றது.

முதியவர்களுக்குக் கற்பிக்கையில் தனித்தனியாக எழுதும் முறை ஏற்றதா, அல்லது, கோப்பெழுத்தாக எழுதும் முறை ஏற்றதா என்ற ஒப்பு நோக்கு ஆராய்ச்சி வேண்டிய அளவு விரிவாக நடத்தப்படவில்லை. முதியோர்கள் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும்போது தெளிவாக எழுதுகின்றார்கள் என்ற கருத்தே நிலவி வருகின்றது. பல்வகைப் பாரங்களைப் பூர்த்திசெய்வதில் அச்செழுத்து போன்ற எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்தவேண்டும் என்ற கோரிக்கை வளர்ந்து கொண்டே வருவது இந்தக் கருத்தை ஆதரிக்கிறது. புறநோக்கு ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் முதியவர்கள் கோப்பெழுத்தைவிடத் தனித்தனி எழுத்துக்களாக எழுதும்போது மிகமெதுவாகவும் கவனமாகவும் எழுதுகின்றனர் எனக் காட்டுகின்றன. வாஷ்பார்ன் என்பவர், கோப்பெழுத்தில் எழுதப் பழகிய மிகுதியான பழக்கமும், மிகுந்த அனுபவமுமே இதற்கு முக்கியக் காரணம் எனக் குறிப்பிட்டுள்ளார். கோப்பெழுத்தை எழுதும் வேகத்தில் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதினால் அவை கோப்பெழுத்துக்களைப் போல் அவ்வளவு தெளிவாக இருக்குமா என்பது பற்றி எவ்வித ஆராய்ச்சியும் இதுவரை செய்யப்படவில்லை. மேலும் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவது, கோப்பெழுத்தாக எழுதுவது ஆகிய இரு வகைகளிலும் சமமான பயிற்சி பெற்றவர்கள், இந்த இருவேறு வகை எழுத்துக்களையும் எழுதும் போது ஏற்படும் விரைவு, எழுத்தின் தன்மை ஆகியவற்றை ஒப்பிட்டு ஆராயப்பட்டதற்கு இதுவரை சான்று இல்லை.

தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவது மிகவும் எளிமையாக இருப்பதும் பல முதியோருடைய கைகளும் விரல்களும் விரைப்பாக இருப்பதும், தொடக்க நிலையிலாவது எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் தனித்தனியாக எழுதும் முறைக்கு ஆதரவாக உள்ளன. முதியவர்கட்கான கையெழுத்துத் திட்டத்தை விவாதிக்கும் 11 ஆம் பகுதியில் இந்தப் பிரச்சனை மேலும் ஆராயப்படும்.

கையெழுத்து இயக்கத்தின் வளர்ச்சி

கடந்த 50 ஆண்டுகளில் கையெழுத்து இயக்கத்தின் இயல்புபற்றியும் வளர்ச்சி பற்றியும், சிறப்பாகக் கோப்பெழுத்தில் எழுதுவதின் இயல்புபற்றியும், வளர்ச்சிபற்றியும் பல ஆய்வுகள் நடத்தப்பட்டன. அவ்வாய்வுகளின் வாயிலாகக் கிடைத்த முக்கியக் கண்டுபிடிப்புகள் ஃபிரீமென் என்பவரால் கீழ்க் காணுமாறு தொகுக்கப்பட்டுள்ளன.

சீர்ப்பாடு: எழுதும்போது விரைவு, அழுத்தம் ஆகியவற்றில் உண்டாகும் மாறுதல்களைப்பற்றிச் செய்யப்பட்ட பிரிப்பாராய்ச்சியானது குழந்தைகள் எழுதும்போது ஏற்படும் அசைவு முதியவர்களிடம் ஏற்படுவதைவிட அதிகமாக ஒழுங்கற்றும் தாறுமாறாகவும் உள்ளது என்பதைக் காட்டுகிறது. குழந்தை முதிர்ச்சி அடைய அடையத் தனித்தனிக் கீற்றுக்கள் ஒழுங்கான அழுத்தத்தோடும், விரைவோடும் வரையப்படுகின்றன. உண்மையில் சீர்ப்பாடு என்பது வளரும் திறன், முதிர்ச்சி ஆகியவற்றின் அடையாளமாகும்.

தொடர்ச்சி: தொடர்ந்து முதிர்ச்சி வளர, வளர எழுதும் அசைவில் ஒரு தொடர்ச்சியும் ஓர் அமைப்பும் அமைகின்றன. பல ஆய்வாளர்களால் நடத்தப்பெற்ற ஆராய்ச்சியானது முதியவர்கள் எழுத்துக்களையும் சொற்களையும் முழுப் பகுதிகளாக எழுதத் தொடங்குகிறார்கள் என்பதையும் ஆனால் குழந்தைகள் அவற்றைத் தனித்தனிக் கீற்றுவரிசைகளாக எழுதுகின்றனர் என்பதையும் காட்டுகின்றது. மேலும், குழந்தை எழுதும்போது கீற்றுகட்கிடையே நீண்ட இடைவெளியும் உண்டாகின்றது, ஃபிரீமென் கருத்துப்படி இந்த

உண்மைகள், வெவ்வேறு கீற்றுக்களாலாகிய தனித்தனி எழுத்தை எழுதும் முறையை இளங்குழந்தைகள் எழுதப் பயன்படுத்தவேண்டும் என்பதையும், சொற்களை முழுப்பகுதிகளாக எழுத அனுமதிக்கும் கோப்பெழுத்து முறையை, வளர்ந்த இளைஞரும் முதியோரும் எழுதப்பயன்படுத்தவேண்டும் என்றும் வற்புறுத்துகின்றன.

இலயம்: முதிர்ச்சியும் திறனும் வளர வளர எழுதுவதில் ஓர் இலயம் வளர்கின்றது என்பதைப் பல்வேறு ஆய்வுகளின் முடிவுகளும் காட்டுகின்றன. இது, முதிர்ந்த எழுதும் நிலையானது தனித்தனிக் கீற்றுக்களாக அமைவதை விடப் பெரிதும் முழுமைகளாகவே அமைகிறது என்ற உண்மையோடு தொடர்பு கொண்டுள்ளது.

அத்தகைய ஒவ்வொரு முழுப்பகுதியும், தொடர்பான அசைவுகளில் ஒவ்வோர் அசைவாகும். இவ்வசைவுகள் எல்லாம் தனித்தனியே ஒரு குறிப்பிட்ட நேரத்துக்கு ஒரு முறை சீராக ஏற்படுகின்றன. இப்படி அசைவுகளில் ஓர் இலயத்தோடு கூடிய வரிசை அமையும் நிலையை அடைவது முதிர்ச்சியின் மற்றொரு கூறுபாடாகும்.

அசைவில் சிறப்புவகை: இது கையசைவு, தசைஅசைவு இரண்டையும் குறிக்கும். ஒரு குழந்தைதான் எழுதுகையில் கையசைவைப் பயன்படுத்தக் கற்றுக்கொள்ளவேண்டும் என்றால் அது மிக மெதுவாகவே அப்படிக் கற்றுக்கொள்கிறது. என்பதைக் கிடைத்துள்ள சான்று காட்டுகின்றது. பள்ளியில் முதல் ஆண்டில் இருப்பவர்கள், சிறிதளவே கையசைவைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். இரண்டாம் ஆண்டில் இருப்பவர்கள் இன்னும் சிறிது மிகுதியாகக் கையசைவைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். இப்படியே ஆண்டுகள் ஏற ஏறக் கையசைவைப் பயன்படுத்துவதும் வளர்ந்துகொண்டே போகிறது. இது, கையசைவைப் பெறுவது கடினம் என்பதையும் சிறுகுழந்தைகட்கு அது ஏற்றதன்று என்பதையும் அப்படிக் கையசைவைக் கற்பிக்கவேண்டும் என்றால், உறுப்பு இயக்கத்திறனை ஓரளவாவது குழந்தை பெறுகின்ற வளரயில் கையசைவை வற்புறுத்திக் கற்பிக்கக்கூடாது, பெரும்பாலும் இடைப்பட்ட வகுப்புக்களிலேயே அவ்வசைவு கற்பிக்கப்பட வேண்டும் என்பதையும் குறிக்கிறது.

மேற்கூறியவற்றில் இருந்து கையெழுத்து எழுதுதல் போன்ற சிக்கலானதொரு உறுப்பியக்கத்திறன், மெதுவான வளர்ச்சியின் விளைவாகும் என்ற முடிவு கிடைக்கிறது. அது முதிர்ச்சி, பயிற்சி ஆகிய இரண்டாலும் அமைவது என்பது உண்மை. எழுதும் வகையும், எதிர்பார்க்கப்படும் வேகமும், தன்மையும், இளங்குழந்தைகளின் திறமைக்கு ஏற்றவாறு அமைந்தால், பள்ளிப்படிப்பின் தொடக்க ஆண்டுகளிலேயே போதுமான அளவு திறனைப் பெறக்கூடும். ஆனால் எழுதும் பயிற்சி, தொடக்கப் பள்ளிக் காலம் முழுவதும் தொடர்ந்து நிகழ்தல் வேண்டும். முதிர்ந்த கையெழுத்து வடிவத்தில் போதிய திறன் ஏற்படும் வரை இப்பயிற்சி தொடர்ந்து நடைபெற வேண்டும். வாலிபப் பருவம் தொடங்கும்போது, குரல் ஒலியில் மாற்றம் ஏற்படுதல் போல், எழுதுவதிலும் மாற்றங்கள் ஏற்படுகின்றன என்பதை டாட்ரென்ஸ் குறிப்பிட்டார். இது, இந்தப் பருவத்தில் எழுதுவதை மேற்பார்வையிடுவது தொடர்ந்து நிகழவேண்டும் என்ற யோசனையை ஏற்றதாக்குகிறது.

மேற்கண்ட ஆய்வுகள், தற்காலத்தில் குழந்தைகட்கு எழுதக் கற்பித்தலில் பரவலாக ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டுள்ள ஐந்து கொள்கைகள் அல்லது பழக்கங்களைக் குறிப்பிடுகின்றன. அவை:

1. கற்பவனே நமது கவனத்தின் தலையாய மையம். தனி நபர்களின் வேறுபாடுகளை உணர்ந்து கற்பிப்புமுறைகளில் பல சிறு மாறுபாடுகள் மேற்கொள்ளப் படுகின்றன.

2. எழுதும் ஆயத்தத்தை மேலும் மேலும் வளர்க்கத் தேவைப்படும் போதெல்லாம் தொடக்கப் பயிற்சி அளிக்கப்படுகிறது.

3. தொடக்க நிலையில், எழுதும் அனுபவங்கள் சொற்கூறுபாடுகளுக்கு மாறுகச் சொற்களையே அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளன.

4. நெடுங்கணக்கு மொழியினைப் பயன்படுத்தும் பெரும்பாலான நாடுகளிலும் ஓரளவுக்கு வேறுபலநாடுகளிலும், பள்ளியில் தொடக்க ஆண்டுகளில் கோப்பெழுத்தை விட எளிமையாக்கப் பட்ட எழுதும் முறையே விரும்பப்படுகிறது.

5. முதிர்ச்சி, பயிற்சி ஆகியவற்றின் விளைவாகக் கையெழுத்துத் திறன் சிறிது சிறிதாக வளர்கிறது. இந்த நிலையில், கொள்கையும் கடைப் பிடிப்பும் வேறுபடத் தொடங்குகின்றன. கருத்து வேறுபாட்டுக்குரிய பிரச்சனைகள் தோன்றுகின்றன.

கருத்து வேறுபடும் பிரச்சனைகள்

கையால் எழுதக் கற்பிக்கும் தற்காலக் கொள்கையிலும், கடைப் பிடிப்பிலும் உள்ள வெளிப்படையான கருத்து வேறுபாடுகளுள் ஒன்று பயன் படுத்துவதற்குரிய எழுதும் வகையைப் பற்றியதாகும். பல நாடுகளில், தொடக்கத்திலிருந்தோ அல்லது தொடக்க நிலையில் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையை மேற்கொண்டபிறகு அதைத் தொடர்ந்தோ, தேர்ந் தெடுக்கப்பட்ட கோப்பெழுத்து வகை ஒன்று கற்பிக்கப்படுகிறது. இத்தகைய இடங்களில், மாணவர்களுக்கு வழிகாட்டுவதன் முக்கிய நோக்கம், தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட கோப்பெழுத்து வகையை மாணவர்கள் திறம்பட எழுதுவதற்கு அவர்கட்குத் தேவையான உதவிகளைச் செய்வதே. இந்தப் பழக்கம், பல கருத்துக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது. முதல் கருத்து என்னவெனில் சில கையெழுத்து வகைகள் மற்றவற்றைக் காட்டிலும் சிறந்தவை என்பது. அதாவது, சில கையெழுத்து வகைகள் குழந்தையின் உளஇயல் சிறப்பியல்புகளுக்குப் பெரிதும் ஏற்றவாறு உள்ளன. அவை படிப்பதற்கும் அதிகமாகப் புரிகின்றன, கலையழகிலும் மேம்பட்டு விளங்குகின்றன. எழுதும்போது நல்ல முறையிலேயே வேகமாக எழுதக்கூடியவையாக உள்ளன. இப்பிரச்சனைகளைப் பற்றி ஆக்கமுறையில் அநேக சிந்தனைகள் நிகழ்ந்தன. இதன் விளைவாக அநேக கையெழுத்து வகைகள் உருவாக்கப்பட்டன. எழுதும் வகையின் குறிப்பிட்ட சிறப்புகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு அவை மேம்பட்டவையாகக் கூறப்படுகின்றன. வெவ்வேறு நாடுகளில் பயன்படுத்தப்படும் பல்வேறு எழுதும் வகைகளும் அவற்றோடு தொடர்புகொண்ட கையெழுத்துக் கற்பிப்பு முறைகளும் (The Teaching of Handwriting) "கையெழுத்தைக் கற்பித்தல்" என்ற நூலில் விரிவாக விவாதிக்கப்படுள்ளன.

ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகையைப் பயன்படுத்துவதில் கருத்துகளாவன :

அ. பள்ளிப்பருவம் முழுவதிலும் அதனைப் பின்பற்றினல் ஆண்டுக்கு ஆண்டு முன்னேற்ற வளர்ச்சியை அது உறுதிப்படுத்துகின்றது.

ஆ. கற்பிக்கும் எல்லா ஆசிரியர்களும் ஒரே மாதிரியான முடிவை நோக்கமாகக் கொண்டுள்ளதால், அது நன்ருக எழுதும் தன்மைக்கு மாணவ

ரைச் செலுத்துகின்றது.

இ. ஓர் எழுதும் வகையை நீண்ட காலத்துக்குப் பயன்படுத்தினுல், மாணவர்க்கு நன்ருக எழுதக் கற்பிப்பதற்கு அந்த முறையில் வளர்ச்சி பெற்று ஆசிரியர் மிகுந்த திறன் அடைய உதவுகிறது.

வியாபார நோக்கங்கள் உள்ள இடங்களில், ஒவ்வொரு கையெழுத்து வகையின் நன்மைகளும் குறைபாடுகளும் முற்றிலும் ஆராயப்படுகின்றன என்றும் ஆசிரியர்கட்குச் சிறந்த உபகரணங்களும், பயனுள்ள வழிகாட்டி நூல்களும், கையேடுகளும் கிடைக்கும்படி செய்யப்படுகின்றன என்றும் கூறப்படுகிறது. இக் கருத்துக்கள் அனைத்தும் ஓரளவு மதிப்பு வாய்ந்தவையே. முக்கியப் பிரச்சனை என்ன என்ருல், இந்த நன்மைகள் வேறுதிட்டங்களால் உண்டாகும் நன்மைகளைவிட மிக்கவையா என்பதே.

எழுதும் பாணியில் பொதுவாக ஏற்படும் மாற்றமும் தனி நபர்களுக்கிடையே ஏற்படும் மாற்றமும்

கையெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுத்துப் பயன்படுத்தும் கொள்கைக்கு எதிராக, குழந்தையானது தான் பயன்படுத்தப்போகும் கையெழுத்து வரிவடிவங்களைத் தானே உண்டாக்கிக் கொள்ளும்படி சுயேச்சையாக அதை விட்டுவிடவேண்டும் என்று பல நிபுணர்கள் கூறுகிருர்கள். 1917ஆம் ஆண்டிலேயே ப்ரஷ்யா நாட்டுக் கல்வித்துறை அமைச்சரகத்தாரால் கீழ்வரும் அறிக்கையில் இந்தக் கருத்து வெளியிடப்பட்டது. கற்பிக்கும் காலத்தில் குழந்தை ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகையை எழுதும்படி வற்புறுத்தப் படக்கூடாது. அது தன்னுடைய சொந்த விருப்புகளின் அளவுக்கு ஏற்றவாறு வளர்வதற்கு அனுமதிக்க வேண்டும். கற்பித்தலின் விளைவாக சொந்தப் பண்பியல்போடு கூடிய ஒரு நல்ல கையெழுத்தினை அக்குழந்தை கடைசியில் பெறவேண்டும்.

டெக்ரோலி, டாட்ரென்ஸ் ஆகிய இருவரும் இந்தக் கருத்தினை ஆதரிக்கின்றனர். குழந்தைகள் வெவ்வேறு விதமான உடலமைப்பு வகைகளைக் கொண்டவர்கள்; அவ்வுடலமைப்பு வகைகள், ஒவ்வொருவருடைய கையெழுத்து வகையிலும் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன.

குழந்தைகள் தங்களுடைய சொந்த விருப்புகளுக்கேற்ப வளரவிட்டு விடுவதன் மூலம், ஒவ்வொரு குழந்தையும் தனக்கு மிகவும் ஏற்றதொரு கையெழுத்து வகையைக் கண்டு பிடித்துக் கொள்ளும் என்று நம்பப்படுகிறது. இதற்குத் துணைசெய்யும் வகையில், ஒரு குறிப்பிட்ட எழுத்து வகைக்கு மாருகப் பல்வேறு வகை எழுத்து வடிவங்களையும் குழந்தைகட்கு மாதிரிகளாகக் காட்டவேண்டும் என்று லாம்மல் என்பவர் கருதுகிருர்.

குழந்தைகள் சொந்தமாகக் கையெழுத்து வகைளை உண்டாக்கிக் கொள்வதே ஏற்றது என்று நம்புகின்றவர்களிடையிலும் இந்தத் தனித்தன்மையை எப்போது, எவ்விதமாக ஊக்கப்படுத்தவேண்டும் என்பதில் கருத்து வேறுபாடு நிலவுகிறது. முன்பு நிகழ்ந்த விவாதம் அது தொடக்கத்திலிருந்தே ஊக்கப்படுத்தப்படவேண்டும் என்பதைக் குறிப்பாக அறிவிக்கிறது. குழந்தை எழுதத் தொடங்கும்போது ஏதாவது ஒரு வடிவ வகையைப் பார்த்து எழுதவேண்டும் என்று ஃபிரீமென் என்பவர் கூறுகிருர். தடைபடுத்தப்படாமல் இருந்தால், குழந்தை வளரும்போதே அதன் தனித்தன்மை தாஞகவே வெளிப்படத் தொடங்குகிறது. அந்தத் தனித்தன்மை மற்றவர்க்குப் படிக்கப் புரியாத அளவில் கையெழுத்து அமையாதவரை அதனை ஊக்கு

விக்கவேண்டும் என்று ஃபிரீமென் கருதுகின்றார். லாம்மல் போன்ற மற்ற ஆசிரியர்கள், எழுதுதற்கு எளிமையான பழக்கப்பட்ட எழுத்து வடிவங்களையே குழந்தைகள் முதலில் பயன்படுத்தவேண்டும் என்று கூறுகின்றனர். இலத்தீன் வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்தும் மொழிகளில் பெரிய எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்துவது சிபாரிசு செய்யப்பட்டுள்ளது. 5 முதல் 6 வயது வரையுள்ள குழந்தைகளைக் கொண்டு ஜெனீவாவில் நடத்தப்பட்ட ஒரு சோதனை சிறிய எழுத்துக்களில் எழுதுவதைக் காட்டிலும் பெரிய எழுத்துக்களில் எழுதும்போது குழந்தைகள் விரைவாக எழுதுகிறார்கள் என்பதைக் காட்டியது.

குழந்தை தன்னுடைய தேவைகட்கு ஏற்ப கையெழுத்து வடிவங்களைக் கண்டு பிடிக்க அனுமதிக்கும் திட்டத்தை ஆதரிக்கின்றவர்கள், அம்முறையால் குழந்தையின் வளர்ச்சி மிகவும் தடைப்படும் என்பதை ஒப்புக்கொள்வதில்லை. குழந்தைகள் தங்கட்குரிய கையெழுத்தமைப்பினை விரைவில் காண இயலாதபோது, அவர்கள் உடனே பிறருடைய உதவியை ஏற்றுக்கொள்கின்றனர் என்று அவர்கள் கூறுகின்றனர். சுருக்கமாகக் கூறினால் இந்தத் திட்டம் குழந்தை தன்காலில் எந்த அளவு நிற்க முடியுமோ, அந்த அளவு நிற்க அதற்குத் துணை செய்கிறது. குழந்தையினுடைய முயற்சிகளின் முடிவுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு அது தெளிவாக எழுதும் வகை ஒன்றை வளர்க்க அதன் சொந்த ஆற்றல்களின் போக்கிலேயே அதற்குத் துணை செய்ய ஒரு கற்பிப்புத் திட்டம் மேற்கொள்ளப்படுகிறது.

இதுவரை நடைபெற்ற விவாதம், ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகையை மேற்கொள்வதில் சில நலன்கள் விளைகின்றன என்பதையும், குழந்தைகள் தம் விருப்பத்திற்கு மிகவும் ஏற்ற கையெழுத்து வகையைத் தாமே கண்டு பிடித்துக்கொள்ள அனுமதிப்பதிலும் வேறு சில நலன்கள் உண்டு என்பதையும் புலப்படுத்துகின்றது. எந்த முறையை மேற்கொள்வதென்பது சூழ்நிலையைப் பொறுத்தது. குழந்தைகளின் வளர்ச்சிப் போக்கில் பழக்கப்பட்டவர்களும், தனிநபர் தேவைகளுக்கு ஏற்ற வகையில் பயிற்று முறையை அமைத்துக் கொள்ளும் திறன் உடையவர்களும் ஆகிய நன்கு பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர் குழுவானது கிடைக்குமானால், பின்னால் குறிப்பிட்ட திட்டம் சிறந்த பலன்களை அளிக்கும். அத்துணைப் பயிற்சி பெறாத ஆசிரியர் குழுவில் முதலில் சொன்ன முறையே பழக்கத்தில் எளிதாகக் கடைப்பிடிக்கக் கூடியது, அதுவே மிகவும் பொருத்தமானதும் கூட என்பதற்கு ஐயமில்லை. இரண்டிலும் இந்த முறையே தற்காலத்தில் பரவலாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. எனினும், தனி நபர்கள் தங்கள் சிறப்புத் திறமைகட்கு ஏற்ற வண்ணம் இயல்பாகக் கையெழுத்து வகைகளை அமைத்துக் கொள்வர் என்பதனை எல்லா ஆசிரியர்களும் இடையறாது மனத்தில் கொள்ளவேண்டும்.

நேர் எழுத்தும் சாய்வு எழுத்தும்

ஏதோ ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்துவகையை மேற்கொள்ள விரும்புகையில் எந்த வகையைத் தேர்ந்தெடுப்பது என்ற வினா ஏற்படுகிறது. தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதா, கோப்பெழுத்தாக எழுதுவதா, என்ற பிரச்சனைக்கு அடுத்தாற்போல் மிகவும் பரவலாக விவாதிக்கப்பட்டதும் ஆராயப்பட்டதுமான பிரச்சனை நேர் எழுத்தால் எழுதுவதா சாய்வெழுத்தால் எழுதுவதா என்ற பிரச்சனையே.

19ஆம் நூற்றாண்டின் முடிவில் நேர் எழுத்தாக எழுதுவது எழுதும்போது காணப்படும் உடல் தோற்றத்தை மேலான முறையில் வளர்ப்ப

தாலும், படிப்பதற்கு எளிமையாயிருப்பதாலும், நேர் எழுத்தே சாய்வு எழுத்தைவிடச் சிறந்தது என்ற நம்பிக்கை எழுந்தது. நேர் எழுத்துக்காக வாதிடுபவர்கள் திருத்த விரும்பிய இடர்ப்பாடான சூழ்நிலைகள் எல்லாம் சாய்வுமேசை மேல் வலப்பக்கம் உடலைச் சாய்த்துக்கொண்டு, இடப்புற முழங் கையைத் தொங்கவிட்டுக் கொண்டு எழுத்துக்களைச் சாய்த்து எழுதிய மாண வர்களால் வளர்க்கப்பட்ட பழக்கத்தால் விளைந்தவைகளே; மேசையின் முன் நேராக அமர்ந்து இரு கைகளும் மேசைமீது அமையும் நிலை மேற்கொள்ளப் பட்டவுடன் இந்த இடர்ப்பாடுகள் பெரும்பாலும் நீங்கிவிட்டன. எழுதப் படும் வாசகத்துக்கும் கண்களுக்கும் இடையே உள்ள தொலைவும் இதன் மூலம் சமமாக்கப்பட்டது.

மேலே கூறிய சமன்பாடுகளின் நன்மைகளும் தீமைகளும் பின்வரும் சிறந்த ஆராய்ச்சிக் கருத்தின் தொகுப்பில் தெளிவாகக் குறிப்பிடப்பட் டுள்ளன. எழுத்துக்களைச் சாய்த்து எழுதுகையில் நிகழ்வதுபோல எழுதும் தாளானது சாய்க்கப்படும்போது, எழுதுபவர் தலை இடதுபுறம் சாயும் நிலை ஏற்படுகிறது. அதனால் முதுகெலும்பில் வளைவு ஏற்பட்டுவிடும். எனினும் சாய்த்து எழுதும்போது முன்னங்கைக்குக் குத்துநேராக உள்ள தாளின் நிலை தலையின் அசைவுக்கும் மேலான முறையில் இணக்கமாக உள்ளது. தாளின் இந்த நிலையானது முழங்கையை மையமாகக் கொண்டு, முன்னங்கை பக்க வாட்டில் அசைவதன் மூலம் கையைத் தாளின் குறுக்கே எழுதிச் செல்ல அனுமதிக்கிறது. இதனால் எழுதும்போது எழுத்துக்களின் கீழ்நோக்கிய அசைவுகள் இயல்பாக உடலைநோக்கி அமைகின்றன. இந்த அசைவால் உண்டாகும் நலன்கள், தலையானது இடப்புறமாகச் சாயவிழையும் விருப்பத் தால் ஏற்படும் குறைகளைவிட மிகுதியானது என்று நம்பப்படுகிறது. எனினும் இந்த இரண்டு உண்மைகளின் ஒப்பு முக்கியத்துவத்தைப் பற்றி விஞ்ஞான ரீதியான ஆராய்ச்சி எதுவும் நடைபெறவில்லை.

முந்திய மேற்கோள் பத்தியானது அமைந்துள்ள தொகுப்பில் குறிக்கப் பட்டுள்ள வேறு ஆராய்ச்சிகள் முன்னங்கையைச் சுழலச் செய்வதால் உண் டாகும் கையின் பக்கவாட்டு அசைவானது ஆராயப்பட்ட பல்வேறு அசைவு களிலும் மிக எளிமையானதும், மிக விரைவானதும் ஆகும் என்பதைக் காட்டு கின்றன. மேலும், உடலை நோக்கிய அசைவுகளை (எழுத்துக்களின் மேல் நோக்கிய கீழ் நோக்கிய கீற்றுகள்) மிகுதியாக விரும்பப்படுகின்றன என்ப தையும் அச்சான்றுகள் குறிக்கின்றன. இவ்விருவகைப்பட்ட அசைவுகளும் இணைந்தால் அதன் விளைவாகச் சாய்வெழுத்து உண்டாகிறது. வேறுமுறை யில் சொன்னால் இப்போது கிடைக்கும் சான்றுகள் எல்லாம் சிறிதளவு சாய்ந்த கையெழுத்தையே ஆதரிக்கின்றன. எனினும், பல்வேறு சாய்வான கையெழுத்து வகைகளில் எந்த வகை சிறந்தது என்பதை அது தீர்மானிக்க வில்லை. ஃபெர்னண்டஸ் ஹியூவெர்ட்டா என்பவர் குறிப்பிடுவதுபோல, குறிப்பிட்ட எந்த ஒரு வகையும் சிறந்ததென இப்பொழுது முடிவாகக் கூற முடியாது. ஏனெனில் அத்தகைய முடிவைத் தரக்கூடிய புறநிலைச் சான்று எதுவும் இப்போது கிடைக்கவில்லை.

மற்றக் குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகளுக்குரிய விடைகள்

குறிப்பிட்ட சூழ்நிலைகளில் மேற்கொள்ளவேண்டிய மிகச் சிறந்த பயிற்சியைப் பற்றிப் பல வினாக்கள் எழுகின்றன. அவைகளில் சிலவற்றிற்குச் சுருக்கமான விடைகளைத் தர இப்பகுதி முயலுகிறது. வேறுவிதமாகக் குறிக்கப்பட்டாலொழிய இங்குத் தரப்படும் விடைகள் எல்லாம் இதே பகுதி

யில் ஏற்கெனவே குறிப்பிடப்பட்ட ஆராய்ச்சித் தொகுப்பை அடிப்படையாகக் கொண்டவையே யாகும்.

எழுதுகையில் பெரிய கையசைவுகட்கு விரலசைவுகள் துணைசெய்ய வேண்டுமா?

உற்று நோக்கல், புறநோக்கு ஆராய்ச்சி ஆகியவற்றின் முடிவுகள், குழந்தைகளும் முதியோரும் பொதுவாகத் தோள் அசைவு, கையசைவு, விரலசைவு ஆகிய மூன்றையும் இணைத்தே பயன்படுத்திக் கொள்கின்றனர் என்பதை அறிவிக்கின்றன. முன் கையை மட்டும் அசைத்தெழும் குழந்தைகள் நன்முக எழுதுவதுபோலவே, இணைந்த அசைவைப் பயன்படுத்தி எழுதும் குழந்தைகள் நன்முக எழுதுவதைக் குழந்தைகளிடையே செய்யப்பட்ட சில ஆராய்ச்சிகள் குறிக்கின்றன. ஓர் எழுத்திலிருந்து அடுத்த எழுத்திற்கும், ஒரு சொல்லிலிருந்து அடுத்த சொல்லுக்கும் அசைவு வெகு எளிதாக நிகழ்வதற்கேற்றவாறு கையின் நிலை அமையவேண்டும் என்பது மிகவும் முக்கியமானதாகும். ''இழுத்தல் கொள்கை'' என்பதைக் கடைப்பிடிப்பதன் மூலம் இது பெறப்படுகின்றது. ''இழுத்தல் கொள்கையில்'' தோள் அசைவு மணிக்கட்டைச் சுற்றிக் கையசைவது, விரல்கள் எழுதுகோலின்மேல் மென்மையாக அமர்வது ஆகியவை அடங்கும்.

எழுதப் பயில்வதற்கெனத் தனிப்பட்ட நேரப்பகுதிகள் ஒதுக்குவது தேவையா?

எழுதுவதில் ஒரு குறிப்பிட்ட முன்னேற்றத்தை அடையக் கவனத்தைச் செலுத்துவதைவிட, முழுக்கவனமும், எழுதுவதன் மூலம் வெளியிடப்படும் கருத்துக்களில் செலுத்தப்படும்போது, சிறந்த முன்னேற்றம் ஏற்படுகிறது என்று கூறப்படுகிறது. கிடைத்துள்ள சான்றுகள் எந்த முடிவையும் அடையப் போதியன அல்ல என்முலும், தற்செயலான முறை அல்லது தானுகவே ஏற்படும் முறை பயன்படுத்தப்படும் இடங்களில் எழுதுவது மட்டமாக உள்ளது என்பதையே பொதுவாகக் கவனித்து வெளியிடப்படும் கருத்து புலப்படுத்துகின்றது.

எழுதுவதில் தனிப்பயிற்சிக்காக ஒதுக்கப்படும் கால அளவுக்கும், வளர்ச்சியின் வேகத்திற்கும் தொடர்பு உண்டா?

அப்படி ஏதாவது தொடர்பு இருந்தால், கிடைத்துள்ள சான்றுக் குறிப்புக்கள் அதைக் காட்டவில்லை. இதற்குக் காரணம் ஒரு நோக்கம் இன்மையும் தெளிவாக வரையறுக்கப்படாத திறமையற்ற முறைகளைப் பயன்படுத்துவதுவே ஆகும் என்று கூறப்படுகிறது.

எழுதுவதில் ஏற்படும் தவறுகளைப் பிரித்து ஆராய்வது வளர்ச்சிக்கு உதவிசெய்யுமா?

பல சோதனைகளின் முடிவுகள் அப்படிச் செய்வது மிகவும் பயனுடையது என்று குறிப்பிடுகின்றன. மேற்கொள்ள வேண்டிய பிரிப்பாராய்ச்சி வகைகள் நிலையறிய நிர்ணயித்தல் என்ற பிரிவில் விவாதிக்கப்படும்.

உருளைமுள் பேனுக்களைப் பயன்படுத்துவதா? ஊற்றுப்பேனுக்களைப் பயன்படுத்துவதா?

கலந்தாலோசிக்கப்பட்ட நிபுணர்களின் கருத்துப்படி உருளைமுள் பேனுக்களின் அளவு குழந்தையின் கைகளுக்கு ஏற்றதாக இருக்குமானுல், எழுதக் கற்றுக்கொள்ளும் தொடக்க நிலைக்கப்புறம் பென்சில்களுக்குப் பதிலாக உருளைமுள் பேனுக்களையே பயன்படுத்தலாம். ஊற்றுப் பேனுவானது எழுது

பவரை ஒரு மைக்குப்பியைத் தூக்கிக் கொண்டு திரிவதிலிருந்தும், கறைப் படுத்தும் பென்சில்களையும் உருளைமுள் பேனாக்களையும் பயன்படுத்துவதி லிருந்தும் விடுவிக்கிறது என்று ரைட் என்பவர் கூறுகிறார். இதிலிருந்து சில உருளைமுள் பேனாக்களைப் பயன்படுத்துவதில் உள்ள குறைபாடு புலப்படு கிறது.

மாணவர்கள் இடதுகையால் எழுத அனுமதிக்கலாமா?

எழுதுவதற்குரிய நிலைமைகட்கு வலது கையே சாதகமாக இருப்பதால் இடது கையால் எழுதும் பழக்கத்தை நீக்க முயல வேண்டும் என்று கையெழுத்து நிபுணர்கள் யோசனை கூறியுள்ளனர். எனினும், உளவியல் வல்லுநர்கள் இடது கைப் பழக்கமுள்ள குழந்தையை வலது கையால் எழுதச் சொல்லி வற்புறுத்தக் கூடாது என்று எச்சரிக்கிறார்கள். மீறி வற் புறுத்தினால் மட்டமான கையெழுத்தே அமையும். சில சமயம் பேச்சுக் குழப்பங்களும் ஏற்படும். கிடைக்கும் சான்றுகளின் அடிப்படையில் இரண்டு முடிவுகள் பொருத்தமாகத் தெரிகின்றன. அவை 1. உறுதியாக இடது கைப் பழக்கமுள்ள குழந்தைகளை இடதுகையாலேயே எழுத அனுமதிக்க வேண்டும். 2. அவ்வாறு இல்லாமல் இடதுகைப் பழக்கமா அல்லது வலது கைப் பழக்கமா என்று முடிவு செய்ய இயலாத நிலையில் வலதுகையைப் பயன் படுத்துமாறு குழந்தையைப் பழக்கப்படுத்துவது நல்லது. இடதுகையைப் பயன்படுத்துகின்றபோது, மேசையின் மீது எழுதப் பயன்படும் காகிதத்தின் நிலை எதிர்த்திசையில் மாற்றப்படவேண்டும். அதாவது, சிறிது வலப்பக்க மாகச் சாய்க்க வேண்டும். இந்தக் கோணத்தில், இடதுகைப் பழக்கமுள்ள மாணவன், முன்னோக்கிய சாய்வைவிடப் பின் நோக்கிய சாய்வெழுத்துக் களை எளிமையாக எழுதலாம். பிரீமென் குறிப்பிட்டபடி குழந்தை பள்ளி யில் சேர்ந்தவுடனேயே அது வலதுகைத் திறமை உள்ளதா அல்லது இடது கைத் திறமையுள்ளதா என்பதைத் தகுந்த சோதனைகள் மூலம் கண்டு பிடிக்க ஏற்ற நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும் என்பதை மேற்கூறிய உண்மைகள் புலப்படுத்துகின்றன.

எழுதக் கற்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தினை அளவிடல்

ஆசிரியர்கள் எழுதக் கற்பதில் ஏற்படும் முன்னேற்றத்தினைத் தங்க ளுடைய சொந்த முடிவுகளின் அடிப்படையில் அளக்கிறார்கள். அவர்கள் பல குழந்தைகளின் கையெழுத்துப் பகுதிகளைச் சேகரித்தனர். வெவ்வேறு காலங்களில் திரட்டப்பட்ட கையெழுத்துப் பகுதிகளை ஒப்பிட்டுப் பார்ப்ப தன் மூலம் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தை அவர்கள் அளவிடுகிறார்கள். கடந்த சில ஆண்டுகளில் முன்னேற்றத்தை அளவிடுவதற்காகப் புறநோக்கு நுட்பமுறைகள் வளர்ந்துள்ளன. அவற்றைப் பல்வேறு பள்ளிகளிலும், சமுதாயங்களிலும் ஆசிரியர்கள் பெரும்பாலும் ஒரே சீராகப் பயன்படுத்த லாம். அளவிடப்படும் முக்கிய எழுதும் அம்சங்கள் எழுதும் விரைவும், தன்மையுமாகும்.

எழுதும் வேகமானது ஒரு குறிப்பிட்ட நேர எல்லைக்குள் எத்தனை எழுத்துக்கள் எழுதமுடிகிறது என்பதனைக் கொண்டு அளவிடப்படுகிறது. சோதனைக்கு எழுதப்படும் பகுதியானது மாணவர்கள் ஏற்கெனவே முழுமை யாக மனனம் செய்யப்பெற்ற பகுதியாகவோ அல்லது தடங்கலின்றித் தொடர்ச்சியாக எழுதும் அளவிற்கு நன்றாகத் தெரிந்த பகுதியாகவோ இருக்கிறது. சோதனைக் காலத்தில் எழுதப்படுவதைப் பற்றி சிந்திப்பதற்கோ,

அடுத்த சொல் அல்லது முற்றுத் தொடரை நினைவு கூர்வதற்கோ ஆகும் நேரத்தை விலக்க எல்லா முயற்சிகளும் செய்யப்படுகின்றன. பொதுவாக எழுதும் சோதனைக்கு இரண்டு நிமிட நேரத்தையே உரிய காலமாக மேற் கொண்டுள்ளனர். ஆரம்பிக்கவும் முடிக்கவும் என்ற அடையாளங்கள் தரப் பட்டவுடனே எழுதத் தொடங்சவேண்டும், நிறுத்திவிட வேண்டும். இது மிகவும் முக்கியமானது. சோதனை முடிந்தவுடன் எழுதப்பட்ட எழுத்துக் களின் தொகை கணக்கிடப்படுகிறது. பொதுவாக, ஒரு நிமிடத்தில் எத்தனை எழுத்துக்கள் எழுதப்பட்டுள்ளன என்பதே மதிப்பெண்ணாகும். எழுத்தின் தன்மையானது, கையெழுத்து அளவையைப் பயன்படுத் திப் புறநோக்கு முறையில் அளவிடப்படுகிறது. இந்த அளவை, ஒன்றுக் கொன்று தரத்தில் உயர்ந்து விளங்கும் பல கையெழுத்து மாதிரிகளைக் கொண்டிருக்கிறது. இப்படிப்பட்ட முதல் அளவை 1910 இல் தார்ண்டைக் என்பவரால் முதலில் வெளியிடப்பட்டது. ஸ்பெயின் நாட்டைச் சார்ந்த ஃபெர்னண்டஸ் ஹியூவர்ட்டா என்பவராலும் அந்நாட்டில் உள்ள வேலன் ஷியா என்ற இடத்தில் உள்ள கல்வி நெறிப்பாட்டிற்கும் தேர்ச்சிக்குமான சிறப்புப் பள்ளி யொன்றாலும் அண்மையில இரண்டு அளவைகள் வெளியிடப் பட்டுள்ளன. (படம் 18 ஐக் காண்க) 1920 ஆம் ஆண்டில் ரஸல் சேஜ் நிறுவனத்தால் முதியோர்களுடைய கையெழுத்தின் தன்மையை ஊக்க ஒரு சிறப்பு அளவை வெளியிடப்பட்டது. (படம் 19 ஐக் காண்க)

படம் 18இல் காட்டியுள்ள கையெழுத்து அளவையைக் கண்டுபிடித் தவர்கள் மிக எளிய முறையை மேற்கொண்டனர். 2330 மாணவரிடமிருந்து கிடைத்த கையெழுத்து மாதிரிகளில் 24 பிரதிநிதித்துவ மாதிரிகளைத் தேர்ந் தெடுத்துக் கொண்டனர். தனித்தனியே 11 ஆசிரியர்களிடம் இவற்றைத் தந்து, நல்லதில் இருந்து மோசமானது வரை இறங்குவரிசையில் அம்மாதிரி களுக்கு அவர்களிடமிருந்து மதிப்பெண் பெறப்பட்டது. ஒவ்வொரு மாதிரிப் பகுதிக்கும் தரப்பட்ட மதிப்பெண்களின் மையம் அம்மாதிரியின் தன்மைக் குரிய மதிப்பெண்ணாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டது. ''கட்டல் வெல்'' நுட்ப முறையைப் பயன்படுத்தி எதற்கு முதலிடம் என்ற வரிசை நிர்ணயிக்கப் பட்டது. பிறகு ஒன்றுவிட்டு ஒன்ருக மாதிரிகளைத் தேர்ந்தெடுத்து, இரண்டு கையெழுத்து அளவைகள் தயாரிக்கப்பட்டன. அவற்றுள் ஒன்று படம் 18இல் தரப்பட்டுள்ளது.

கையெழுத்து அளவையைப் பயன்படுத்தும்போது, மதிப்பிடவேண்டிய கையெழுத்துப் பகுதியை ஆசிரியர் கையெழுத்து அளவையில் உள்ள மிகச் சிறந்த பகுதிக்குப் பக்கத்தில் வைக்கிருர். (படம் 18இல் (1) பார்க்க) பின்னர் மதிப்பிட வேண்டிய கையெழுத்தானது அளவையில் ஒன்றிலிருந்து மூன்று, 5 என்ற முறையில் ஒவ்வொரு கையெழுத்து மாதிரிக்கும் பக்கத்தில் நகர்த்தப்படுகிறது. மதிப்பிடவேண்டிய பகுதி, கையெழுத்து அளவையில் உள்ள ஒரு பகுதிக்கு இணையாகும் நிலை வரும்வரை இப்படி நகர்த்தப்படு கிறது. அதன்பின் தாழ்ந்த நிலை மாதிரி அளவையிலிருந்து உயர்ந்து செல்லும் அளவைப் பகுதிகளுக்குப் பக்கத்தில், மதிப்பிட வேண்டிய பகுதியானது வைத்து நோக்கப்படுகிறது. இரண்டு முறைகளின் மூலமும் ஒரே முடிவு கிடைக்குமானல், அளவையில் கையெழுத்துக்கு இணையாக உள்ள மாதிரிப் பகுதியின் மதிப்பெண், மதிப்பிட வேண்டிய கையெழுத்துக்குத் தரப்படு கிறது. ஒரு கையெழுத்தை முழுமையாக மதிப்பிட வெவ்வேறு காலங்களில் இந்த மதிப்பீட்டு முறையை மூன்று முறை நடத்தி முடிவு செய்ய வேண்டும்.

கையெழுத்து அளவையைப் பயன்படுத்தி ஒரு கையெழுத்தை மதிப்பிடும்போது தனிநபரின் எண்ணமும் அதில் அடங்கியுள்ளது என்பது வெளிப்படை. ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்துக்குக் கொடுக்கப்பட்ட மதிப்பெண்ணை இரண்டு மதிப்பீட்டாளர்கள் ஒரு பொழுதும் ஒத்துக்கொள்வதில்லை. எனினும், எந்த அளவையும் இல்லாமல் அளவிடும் ஆசிரியர்களின் முடிவுகளை விட, அளவையை வைத்துக்கொண்டு மதிப்பிடுவதால் உண்டாகும் முடிவுகள் அதிகமாக நம்பத்தக்கவையாக உள்ளன என்பதையும், அளவையைப் பயன்படுத்துவதில் பயிற்சி ஏற்பட, ஏற்பட மதிப்பெண்கள் மேலும் நம்பத்தக்கவையாக உள்ளன என்பதையும் சோதனைகள் தெரிவிக்கின்றன. கையெழுத்தின் வேகத்தை அளக்கவும், தன்மையை அளக்கவும் புறநோக்கு அளவைகளைப் பயன்படுத்துவது, தனிநபர்களின் அன்றாட முன்னேற்றம், தேவைகள், வெவ்வேறு வகுப்புக்கள், பள்ளிகள் பகுதிகள் ஆகியவற்றின் ஒப்புத்தேர்ச்சிகள், கையெழுத்தைக் கற்பிக்கும் வெவ்வேறு முறைகளின் ஒப்பு மதிப்புகள், கையெழுத்துத் திட்டத்திலிருந்து எழும் வேறு பிரச்சனைகள் போன்ற பல்வேறு ஆராய்ச்சி வகைகளையும் முடியக் கூடியனவாகச் செய்கிறது. புறநோக்கு அளவைகளின் இத்தகைய உபயோகங்கட்கான உதாரணங்கள் 10, 11ஆம் பகுதிகளில் தரப்பட்டுள்ளன.

நிலையைக் கண்டறிதலும், குறைகளை நீக்கும் முயற்சிகளும்

எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும்போது, குழந்தைகளும், முதியோர்களும் அனுபவிக்கும் இடர்ப்பாடுகளின் இயல்பை ஆசிரியர்கள் எப்பொழுதும் கவனத்துடன் ஆராய்ந்துள்ளனர். ஆராய்ச்சியிலிருந்து கண்டுபிடித்த உண்மைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, தனித்தனி நபர்களும் அவ்விடர்ப்பாடுகளைப் போக்கிக் கொள்ள ஒவ்வொருவர்க்கும் வழிகாட்டியுள்ளனர். சமீப ஆண்டுகளில் இத்தகைய நோக்கங்களை மேலும் புறநோக்காகவும் திறமையாகவும் அடைவதற்கேற்ற முறைகளை உருவாக்குவதில் நிறைய முன்னேற்றம் ஏற்பட்டுள்ளது.

1915இலேயே கையெழுத்தை மதிப்பிடுவதற்காக ஃபிரீமென் என்பவர் ஒரு பிரிப்பு அளவையைக் கண்டுபிடித்தார். அதில் சாய்வின் சீர்மை, வரி ஒழுங்கு, கீற்றுக்களின் அகலம், எழுத்துக்களின் வடிவம், இடம்விடல், ஆகிய ஐந்து கூறுபாடுகளில் வெவ்வேறு தரவரிசைகளில் அமைந்த மாதிரிக் கையெழுத்துக்கள் இருந்தன. அளவையோடு இணைந்துள்ள விதிமுறைகளைப் பின்பற்றுவதன் மூலம் வெவ்வேறு நபர்கள் செய்யும் பல்வேறு தவறுகளையும், கண்டுபிடிக்க ஆசிரியரால் முடியும். இந்த உண்மைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, அத்தவறுகளில் ஒவ்வொன்றையும் நீக்குவதற்குச் சரியான திட்டமொன்றையும் உருவாக்கிக் கொள்ள இயலும்.

தனிநபர்களின் குறைகளையும் தேவைகளையும் நிர்ணயிப்பதற்குரிய இரண்டாவது துணை, கையெழுத்தை அளவிடுவதற்காக உள்ள மதிப்பெண் அட்டையாகும். படம் 21இல் ஓர் உதாரண அட்டை கொடுக்கப்பட்டிருக்கிறது. அது பின்வரும் கையெழுத்துக் கூறுபாடுகளில் கவனம் செலுத்துகிறது: வரியின் தடிப்பு, சாய்வு, அளவு, வரி ஒழுங்கு, எழுத்துகட்கிடையே, சொற்களுக்கு இடையே, வரிகட்கிடையே இடம்விடுதல், தூய்மை, எழுத்துக்களின் அமைப்பு ஆகியன. அதைப் பயன்படுத்தித் தனிநபரின் தேவைகளையும் அவருக்குப் பொருத்தமான பயிற்று முறைகளையும் விரிவாக ஆராயலாம். ஒரு மதிப்பெண் அட்டையில் குறிப்பிட்டுள்ள வரைகள் வெவ்வேறு மொழிகளின் கையெழுத்துக்களுடைய முக்கியச் சிறப்புக் கூறுபாடுகளில் உள்ள

வேறுபாடுகளுக்கு ஏற்றவாறு வேறுபடும் என்பது வெளிப்படை. கை யெழுத்து நிலையைக் கண்டறியும் அளவைகளையும் மதிப்பெண் அட்டைகளை யும் உருவாக்க இதுவரை செய்யப்பட்ட முயற்சிகளைப்பற்றிய அண்மைக் காலத் தொகுப்புகளில் ஒரு தொகுப்பு ஃபெர்னாண்டஸ் ஹியூவெர்ட்டா என் பவரால் தயாரிக்கப்பட்டது. அது பல நாடுகளிலும் தயாரிக்கப்பட்ட, சுமார் 208க்கு மேற்பட்ட விஞ்ஞான ரீதியான ஆராய்ச்சிகள், கையெழுத்து பற் றியஅறிக்கைகள், ஆகியவற்றின் விரிவான நூல்வரிசையையும் பெற்றுள்ளது.

எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும்போது குழந்தைகட்கு ஏற்படும் சிறப்பான இடையூறுகள், பல நாடுகளில் வல்லுநர்களால் ஆராயப்பட்டுள்ளன. மந்த மாகக் கற்போரைக் கொண்டு இத்தாலிய நாட்டில் நடத்தப்பட்ட சோதனை களின் முடிவில் மேரியா மாண்டிசோரி என்பவர், எழுத்துக்களைக் காற்றிலும், சிறப்பு வடிவங்களின் மீதும் எழுதச் செய்வது மிகவும் பயன்தருவது எனக் கண்டுபிடித்தார். பிரான்சில் போன்னிஸ் என்பவர் இடதுகைப் பழக்கமுள்ள குழந்தைகள், பேச்சுக் குறைபாடுள்ள குழந்தைகள் ஆகிய பல குறைபாடுள்ள குழந்தைகளை வைத்துக்கொண்டு ஆராய்ச்சி நடத்தினர்.

எழுத்துக்களோடும், அவற்றின் தெளிவான வடிவங்களோடும் அவர்கள் பழக்கப்பட உதவுவதற்காக அவர் நெடுங்கணக்குப் பயிற்றுமுறை களின் வரிசை ஒன்றைக் கண்டுபிடித்தார். அவ்வரிசையை இயன்ற வரையில் அவர் எளியதாகவும் வேடிக்கையானதாகவும், பயனுள்ளதாகவும் அமைத் தார். சிறிய பட அட்டைகளில் எழுத்துக்களைப் படங்களோடும், அப்படங் களை உணர்த்தும் சொற்களோடும் அச்சிட்டார். ஒவ்வொரு சொல்லும், கற்கவேண்டிய எழுத்தை முதல் எழுத்தாகக் கொண்டிருந்தது. ஆர்வ மூட்டும் விளையாட்டுகளின் மூலம் எழுத்தின் தோற்றம், அதன் ஒலி, அதி லிருந்து நினைவுகூரும் பொருள், ஆகியவற்றுக்கிடையே தொடர்புகள் நிறுவப் பட்டன.

படிக்கக் கற்பதில் இடர்ப்பட்ட குழந்தைகளைப் பற்றிய விரிந்த ஆராய்ச்சி நடத்தியதின் விளைவாகத் திருமதி போரேல் மெய்சோன்னி என்பவர் எழுத்துக்களின் வரிசை, சரியான நிலை, ஆகியவற்றில் சரியாகப் பயிற்சி தரப்படாத காரணத்தால் உடனே படிக்கக் கற்க இயலாத குழந்தை கள் எழுதக் கற்றுக்கொள்வதிலும் இடர்ப்படுகின்றனர் என்று கண்டுள்ளார். இந்தக் குறையை நிவர்த்தி செய்யப் பல ஆராய்ச்சியாளர்கள் எழுத்தின்மீது எழுதச் செய்வது பயன்தரும் என்று அறிவித்துள்ளனர். மேலும் திருமதி போரேல் மெய்சோன்னி உறுப்புக்கள் ஒத்தியங்குவதில் உள்ள குறைபாட் டாலும் வேறு உடல் சம்பந்தமான கோளாறுகளாலும், நரம்பு சம்பந்தமான கோளாறுகளாலும் எழுதுவதில் இடர்ப்பாடு உண்டாகும் என்றும் கண்டு பிடித்தார். இக்குறைபாடுகளைத் தீர்க்க நிபுணர்களின் உதவி அவசியம்.

முடிவறிக்கை

இப்பகுதியில் உள்ள விவாதங்கள் அனைத்தும், எழுதக் கற்பித்தலில் ஏற்பட்ட மாற்றங்கள் எண்ணிக்கையில் குறைந்தனவாய் உள்ளன, அவை 19ஆம் நூற்றாண்டிற்கு முன் மெதுவாக நிகழ்ந்தன என்றாலும், அண்மைக் காலங்களில் ஒன்றன்பின் ஒன்றாக விரைவில் பல சீர்திருத்தங்கள் ஏற்பட் டுள்ளன என்பதைக் குறிக்கின்றன. இவ்வளர்ச்சிகளைப் பரிசீலிக்கையில், அனுபவ முடிவுகளாலும், ஆராய்ச்சி முடிவுகளாலும், உறுதி செய்யப்படும் கையெழுத்துக் கற்பிப்புக் கொள்கைகளின் மீதும், வழக்கங்களின் மீதும் கருத்து செலுத்தப்பட்டது. இன்னும் ஆராயவேண்டிய பல கருத்து வேறு

பாடுகளும் குறிக்கப்பட்டன. அடுத்த இரண்டு பகுதிகளில், குழந்தைகள் முதியோர்கள் ஆகியோரின் தேவைகளுக்கு ஏற்றபடி மாற்றி அமைத்துக் கொள்ளப்படும் கையெழுத்துத் திட்டங்களின் இயல்பையும் அமைப்பையும் நாம் விவாதிக்கலாம்.

SERIES A

(I) En mi casa tenemos un perro y gatito es blanca como la nieve y relu Estos dos animalitos no son muy ami él Tan pronto como el perro se acerca, e	(III) En mi casa tenemos un chocolate, pero el gatito es blanco co Estos dos animalitos no s y cuando le ve, huye de él. Tan pr pone giboso y acaba por correr y e	(V) En mi casa tenemos un late, pero el gatito es blanco co Estos dos animalitos no y cuando le ve, huye de él. Ta pone giboso y acaba por correr árbol. El perro, que le ha segu
(VII) En mi casa tenemos un p te, pero el gatito como la nieve y re Estos dos animalitos y cuando le ve, huye de él. Tan y giboso y acaba por correr y encara	(IX) En mi casa tenemos un pe de color chocolate, pero nieve y reluciente. Estos dos animalitos n teme al perro y cuando e como el	(XI) En mi casa tenemos un perro y chocolate, pero el gatito es blanco como Estos dos animalitos no son muy le ve, huye de él Tan pronto boso y acabo por correr y encaramar que le ha seguido de cerca, se queda mal

படம் 18

XIII En mi casa tenemos un perro el gatito es blanco como la nie Estos dos animalitos no son m le ve, huye de él, tan pronto com acaba por correr y encaramarse a que la ha seguido de cerca se qu	XV mi casa tenemos un pe pero el gatito es blanco como Estos dos animalitos no son . cuando le ve, huye de él, el gato se pone giboso y a la pared del jardín o a cerca, se	XVII En mi casa tenemos es de color chocolate, pero la nieve y reluciente. Estos dos animalitos no se teme al perro y cuando l como el perro se acerca, e acaba [illegible]
XIX mi casa tenemos un Perro y un Pero el gatito es blanco como la Estos dos animalitos no son muy ve, huye de él. tan Pronto como y acaba [illegible]	XXI En mi casa tenemos un pe Pero el gatito es blanco com Estos dos animalitos no s teme al perro y cuando le [illegible] como el perro se acerca el g acaba por correr y encaramar o a un arbol él	XXIII [illegible]

படம்: 18 (தொடர்ச்சி) ஸ்பெயின் நாட்டில் குழந்தைகளின் கையெழுத்தை மதிப்பிடுவதற்காகப் பயன்படுத்தப்படும் அளவை. மிகச் சிறந்ததிலிருந்து மிக மோசமாக உள்ளதுவரை 12 மாதிரிக் கையெழுத்துக்கள் இதில் உள்ளன. இவற்றுடன் குழந்தையின் கையெழுத்து ஒப்பிடப்பட்டு இவற்றுள் எத்தனை மாதிரிக்கையெழுத்துக்களுடன் தரத்தில் அது ஈடாக உள்ளதோ அவற்றின் மொத்த எண்ணிக்கையைக் கொண்டு அது மதிப்பிடப்படுகிறது.

Revista de Psicologia y Pedagogia Aplicadas. Publicada por la Escuela Especial de Orientacion y Approvechamiento del Excmo. Ayuntemiento de Valencia, Vol. 1, 1950, Num. 2, pp 73-4.

30

Four score and seven
years ago our fathers brough
forth upon this contenent
a new nation, conceived
in liberty and dedicated
to the proposition that all
men are created equal.
Now wer are engaged
in a great civil war
testing wheather that na-
tion or any nation so concei-
-ved and so dedicated can

60

Four score and seven years
ago our fathers brought for
theupon this continent a
new nation, conceived in
liberty, and dedicated to
the proposition that all
men are created equal
Now we are engaged
in a great civil war, test-
ing whether that nation,
or any nation so con-
ceived and so dedicated

படம்: 19 துவக்க வகுப்புக்களுக்கு மேற்பட்டவர்களின் கையெழுத்தை மதிப்பிட அமெரிக்காவில் பரவலாகப் பயன்படுத்தப்படும் அளவை படம் 18-ல் காண்பிக்கப்பட்டுள்ளதைப் போலவே இதுவும் பயன்படுத்தப்படுகிறது. இதில் உள்ள மாறுதல் சிறுவர், முதியோர் இருபாலாருமே ஒரே பகுதியை எழுதுகின்றனர் என்பது ஆகும். ஒவ்வொரு மாணவனும் இரண்டு நிமிடங்கள் எழுதுவான். நிமிடத்துக்கு எத்தனை வரிகள் எழுதுகிறான் என்பதைக் கொண்டு எழுதும் வேகம் மதிப்பிடப்படுகிறது.

Measuring Scale for Handwriting (Gettysburg Edition. Russell Sage Foundation, 130 East 22nd Street, New York, N. Y., 1917.)

Uniformity of Slant

Some books are to be tasted, others to be
swallowed and some few to be chewed
and digested. That is, some books are to

Uniformity of Alinement

A quick brown fox jumps
over the lazy dog

Quality of Line

A quick brown fox jumps   A qu
dog

Letter Formation

A quick brown fox jumps over
A quick brown fox jumps over the lazy dog

Spacing

A quick brown | fox jumps over
A quick brown fox | jumps over the
A quick brown | fox jumps

படம் : 20 கையெழுத்தில் உள்ள குறைபாடுகளை அளவிடும் மதிப்பெண் அட்டை.

The Freeman Chart for Diagnosing Faults in Handwriting.
The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts.

Standard Score Card for Measuring Handwriting

BY

C. TRUMAN GRAY.

Pupil.. Age.................. Date..

Grade.. School..

Sample Number........................ Teacher..

Sample	Perfect Score	1st mo.	2nd mo.	3rd mo.	4th mo.	5th mo.	6th mo.	7th mo.	8th mo.	9th mo.	10 mo.
1. Heaviness	3	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
2. Slant	5	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Uniformity											
Mixed											
3. Size	7	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Uniformity											
Too large											
Too small											
4 Alignment	8	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
5. Spacing of lines	9	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Uniformity											
Too close											
Too for apart											
6. Spacing of words	11	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Uniformity											
Too close											
Too for apart											
7. Spacing of letters	18	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Uniformity											
Too close											
Too for apart											
8. Neatness	13	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Blotches											
Carelessness											
9. Formation of letters (26)											
General form	8	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Smoothness	6	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Letters not closed	5	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Parts omitted	5	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
Parts added	2	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
TOTAL SCORE......		......	......	......	......	......	......	......	......	......	......

Scored by..

படம் : 21 கையெழுத்தை அளவிடும் மதிப்பெண் அட்டை. கையெழுத்தை மதிப்பிடக் கருத்தில் கொள்ளவேண்டிய பகுதிகளையும் மிகச் சிறந்த திறனை அளவிட ஒவ்வொரு பகுதியிலும் பெறவேண்டிய மொத்த மதிப்பெண்களையும் இது குறிப்பிடுகிறது. கையெழுத்து வல்லுநர்கள் செய்த ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளை ஒன்று திரட்டி இவை நிர்ணயிக்கப்பட்டுள்ளன. இது பற்றிய மேலும் பல விவரங்களை திரு.சி.ட்ரூமன் கிரே எழுதியுள்ள நூலில் காணலாம்.

'A Score card for the Measurement of Handwriting'' Bulletin of the University of Texas, No. 37, 1 July 1915, p. 45.

பகுதி பத்து

குழந்தைகளுக்குக் கையெழுத்துக் கற்பித்தல்

பள்ளியிற் பயிலும் வயதுடைய எல்லாக் குழந்தைகளுக்கும் எழுதக் கற்பிக்கும் கடமையில், கையெழுத்துத் திட்டங்கள் தேவைப்படுகின்றன. அத்திட்டங்கள் அளவில் போதுமானவைகளாக இருப்பதோடு, கற்பிக்கப் படும் மாணவர்களின் முதிர்ச்சி நிலைகள் திறமைகள், தற்போதைய ஆர்வங் கள், முன்னேற்றத்தேவைகள் ஆகியவற்றிற்கு ஏற்ப மாறி அமையக்கூடியவை யாகவும் இருக்கவேண்டும். இத்தகைய திட்டங்களை ஏற்படுத்துவதில் தோன்றும் பிரச்சனைகள் பள்ளிக்கேற்றவாறு வேறுபடுகின்றன. இப்போது தான் அமைக்கப்பட்டு வரும் பள்ளிகளில் கொள்கையில் சரியானவையும் அந் தந்த இடத்தின் தேவைகட்கும் சூழ்நிலைகட்கும் மிகவும் பொருத்தமானவையு மாகத் திட்டங்கள் வகுக்கப்படவேண்டும். ஏற்கெனவே நிறுவப்பட்டுள்ள பள்ளிகளில் பழக்கத்திலுள்ள திட்டங்கள் நன்றாக ஆராயப்பட்டு சோதித்துப் பெற்ற அனுபவம் ஆராய்ச்சி ஆகியவைகளின் துணைகொண்டு திருத்தப்பட வேண்டும். அத்தகைய செயல்களுக்கு ஓர் உதவியாக, 9ஆம் பகுதியில் தரப் பட்ட அடிப்படை உண்மைகளோடும், கொள்கைகளோடும் ஒத்திருக்கும் நோக்கங்கள் பாட அளவு அமைப்பு, கற்பிப்பு முறைகள் ஆகியவைகளை இப் பகுதி விவரிக்கிறது.

கையெழுத்து தற்காலத்தில் வகிக்கும் பங்கு

ஆரம்பப் பள்ளிகளில் பயன்படுத்துவதற்காகச் செம்மையான திட்ட மொன்றை வகுப்பதற்கு முதலாவதாகத் தேவைப்படுவது, குழந்தை வாழ்க் கையில் கையெழுத்து பெறும் பங்கைப்பற்றித் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளு தலையாம். குழந்தைகளின் பள்ளி வாழ்க்கைக்குப் புறம்பேயுங்கூட இது பல நன்மைகளைத் தருகிறது என்று அறிக்கைகள் காட்டுகின்றன. உதாரணமாக அவர்கள் மிகவும் விலைமதிக்கும் தம் சொந்தப் பொருள்கள்மீது அவர்கள் தங்களது பெயர்களை எழுதுகின்றனர்; கூடத்தில் விளையாடும் விளையாட்டுக் களிலும், மைதான விளையாட்டுக்களிலும் அவர்கள் கையெழுத்தைப் பயன் படுத்துகிறார்கள். தாங்கள் வரையும் படங்களுக்குத் தலைப்புக்கள் தருகிறார் கள்; விருந்துகளுக்கு அவர்கள் அழைப்பிதழ்கள் தயாரிக்கிறார்கள், அவர்கள் தங்களுடைய நண்பர்கட்கும் சுற்றத்தார்களுக்கும் கடிதங்கள் எழுதுகிறார்கள். இத்தகைய ஆர்வங்களையும், உணரப்பட்ட தேவைகளையும் ஓரளவாவது அடிப் படையாகக்கொண்டு கையெழுத்து கற்பிக்கப்படும்போது அவர்களுக்குக் குறிக்கப்பட்ட எழுதும் செயல்களில் குழந்தைகள் உற்சாகத்துடன் ஈடுபடு கிறார்கள். எழுதக் கற்பதிலும் மும்முரமாக முனைகிறார்கள்.

கையெழுத்தாவது கற்கும் செயல்கள் பலவற்றில் ஒரு துணையாகப் பள்ளிநாள் முழுவதும் ஏறக்குறைய ஒழுங்காகத் தற்காலத்தில் பயன்படுத்தப் பட்டுவருகிறது. உதாரணமாக, குழந்தைகள் தாங்கள் படிக்கும் பாடங்களில் காண்பிக்கப்படும் புதிய சொற்களை எல்லாம் எழுதுகின்றனர்; கண்டு அறிதல், வகுப்பு விவாதம், படித்தல் ஆகிய இவற்றின் மூலமாகத் தாங்கள் கற்கும்

பொருள்களைப்பற்றிய குறிப்புப் பதிவுகளையும் அவர்கள் தயாரிக்கின்றனர்; பள்ளிப் பயிற்சிகளிலும், வீட்டுப்பாட வேலைகளிலும் கையெழுத்தை பயன் படுத்துகின்றனர். இப்பல்வேறு வகைச் செயல்களிலும் ஒரு திருப்திகரமான கையெழுத்தைப் பெறுதற்கு அநேகமாகத் தொடர்ச்சியான உதவி வழிகாட்டத் தேவைப்படுகிறது. தொடக்கப் பள்ளிக் காலத்தின் இறுதிக்குள் குழந்தைகள் தாமே மேற்கொள்ளும் எழுதும் செயல்களிலும் ஒரு நல்ல தரமான கையெழுத்தை அடைவதில் திடமான முன்னேற்றம் ஏற்பட்டிருக்க வேண்டும்.

கையெழுத்தானது ஒருவர் தம் கருத்தை வெளியிடுவதற்கு மிகவுயர்ந்ததொரு கருவியாக விளங்குகிறது. இதன் விளைவாகத் தற்காலத்தில் எல்லாவகை வட்டாரங்களையும் சேர்ந்த குழந்தைகளும் தங்களுக்கு முக்கியமாக ஆர்வமூட்டும் பொருள்களைப்பற்றிய தங்களது கருத்துக்களையும் சிந்தனைகளையும் எழுதுமாறு அன்றாடம் ஊக்குவிக்கப்படுகின்றனர். இந்நிலையில் கையெழுத்தானது ஒரு திறன் என்பதைவிட, மேம்பட்ட எண்ணத்தை வெளியிடுவதற்கு இது இன்றியமையாத கருவி; ஆகவே எண்ணத்தை வெளியிடுவதற்கு எளிதாகப் பயன்படுகிற திறன் மிக்க கருவியாகும் வகையில் கையெழுத்தானது கற்பிக்கப்பட வேண்டும்.

எழுதும் செயல்களின் தன்மையும் பரப்பும் வெவ்வேறு பள்ளிகளில் பெரிய அளவில் வேறுபடுகின்றன. இதற்குக் காரணம் வட்டாரங்களின் பண்பாட்டு நிலைகளிலும் பள்ளித் திட்டங்களின் அளவிலும் ஆசிரியர்களின் ஆயத்தம் மனக்காட்சியின் விசாலம் ஆகியவற்றிலும் உள்ள வேறுபாடுகளே. துர்அதிர்ஷ்ட வசமாகப் பல பள்ளிகளில் ஆரம்பப்பள்ளி ஆண்டுகளில் மேற்கொள்ளப்படும் பெரும்பாலான எழுதும் செயல்கள், கையெழுத்தின் தன்மையை முன்னேற்றுவது ஒன்றையே நோக்கமாகக் கொண்டவை.

ஆகவே, இளங்குழந்தைகளின் அன்றாட வாழ்வில் கையெழுத்தால் பல நோக்கங்கள் நிறைவேறுகின்றன என்பதையும், பள்ளியின் பல்வகைச் செயல்களிலும் கற்பதற்குத் துணையாகக் கையெழுத்து பயன்படும் என்பதையும், சுயமாகச் சிந்திக்கவும், எண்ணங்களை வெளியிடுதற்குக் கையெழுத்து வாய்ப்பு அளிக்கின்றது என்பதையும் காட்டுகின்ற முறையில் பல வட்டாரங்களில் ஊக்குவிக்கப்பட வேண்டிய எழுதும் செயல்களைக் கவனமாக ஆராய்வது உடனடித் தேவையாகும். கிடைக்கும் உண்மைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, குழந்தைகட்கு உண்மையில் ஆர்வமூட்டும் பல நோக்கங்களை அடைவதற்குக் கையெழுத்தானது பயன்படுத்தப்படும் ஒரு திட்டம் வகுக்கப் படவேண்டும். இவ்விதமாகக் கையெழுத்தின் மதிப்பை அவர்கள் ஊர்செய்து தேவையானதிறன்களை அடைய அவர்கள் தங்களை ஈடுபடுத்திக்கொள்ளச் செய்யவேண்டும்.

திட்டத்தின் அளவும் அமைப்பும்

மேலே உள்ள விவாதம் ஒரு கையெழுத்துத் திட்டத்தின் இரண்டு அடிப்படை நோக்கங்களை உணர்த்துகிறது. அதாவது அத்தகைய திட்டம் தெளிவாகவும் புரியும்படியும் விரைவாகவும் எழுதும் வல்லமையில் விரைந்த வளர்ச்சியைத் தூண்ட வேண்டும், இது முழுமனதுடன் கூடிய ஒத்துழைப்பையும் முயற்சியையும் வெளிக்கொணரும் நோக்கமுடைய செயல்களின்மூலம் பெறப்படல்வேண்டும். மேலும் ஒவ்வொரு குழந்தையினிடமிருந்தும் சாதாரணமாக எதிர்பார்க்கப்படும் எல்லா எழுதும் செயல்களிலும் ஓர் உயர்ந்த கையெழுத்துத் தரத்தை அவர்கள் அடையும்வரை, கையெழுத்

தைப்பல்வேறு வகையிலும் பயன்படுத்திக்கொள்ளஅவர்கள் ஊக்கப்படுத்தப் படவேண்டும்.

மேலே குறிப்பிட்டபடி பயிற்சியானது குழந்தைகளின் முதிர்ச்சி நிலை திறமைகள், உண்மையான ஊக்கங்கள், தேவைகள் ஆகிய இவைகளுக்கேற்ப அமைக்கப்பட வேண்டும். மேலும் அது குழந்தைகளின் எதிர்காலத் தேவை களையும் அறிந்து, அவைகளுக்காகவும் குழந்தைகளைத் தயார் செய்ய வேண்டும். இவ்வகைகளில் கையெழுத்துத் திட்டங்களை வளர்க்கும் முயற்சி களின் மூலமாகத் தற்காலத் திட்டங்கள் அமைப்பதற்கு பெரும் பயனளிக்கும் பல செய்திகள் அறியப்பட்டுள்ளன.

பல குழந்தைகள் பள்ளிகளில் சேரும்போது கையெழுத்தின் நுணுக்கங் களை எளிதாகக் கற்றுக்கொள்ளத் தயாராக இல்லையாகையால் அவர்கள் சிறப்புப் பயிற்சியைப் பெறவேண்டும். முதியோர்கள் வழக்கமாகக் கையாளும் சிக்கலான கையெழுத்து வடிவங்களைத் தொடக்கத்திலேயே பற்றிக்கொள்ளப் பெரும்பாலான குழந்தைகளால் இயலுவதில்லை. இவ் விடர்ப்பாட்டிலிருந்து நீங்குவதற்குத் தொடக்கப் பள்ளியின் முதலிரண்டு ஆண்டுகளில் அல்லது அதற்கு மேலும் எளிமையாக்கப்பட்ட கையெழுத்து வடிவங்கள் இப்போது மிகுதியாகப் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன. மாணவர்கள் உறுப்பு இயக்கக் கட்டுப்பாட்டைச் சிறிது மிகுதியாக அடைந்த பிறகு சமூகப் பழக்கத்தால் நிர்ணயிக்கப்பட்ட சிக்கல்மிக்க கையெழுத்து வடிவங்களில் தேர்ச்சி பெறப்படுகிறது. கையெழுத்துத் திட் டங்கள் இவ்விதமாக மூன்று நிலைகளில் அமைக்கப்பட வேண்டும். முதல் நிலை எழுதுவதற்காகத் தயாராக்கல்; இரண்டாம் நிலை எழுதக் கற்றல்; மூன்றும் நிலை முதிர்ந்த கையெழுத்து வகையில் தேர்ச்சி பெறுதல்.

இந்த நிலைகட்கு ஆதாரமாக உள்ள சான்றுகளில் மிகுதியானவை பெரும்பாலும் நெடுங்கணக்கு மொழிகளையும் ரோமன் எழுத்துக்களையும் பயன்படுத்தும் நாடுகளினின்று பெறப்பட்டன. எனினும், இந்த நிலை எல்லா இடங்களிலும் பொருந்துவன என்ற எண்ணத்தை உறுதியாக்கப் போதிய அளவு சான்றுகள் மற்ற நாடுகளிலிருந்தும் கிடைத்துள்ளன. தற் காலத்தில் உள்ள கையெழுத்துத் திட்டங்களின் பிரிப்பாராய்ச்சி, தொடக்கப் பள்ளிகள் உள்ள இடங்களில் எல்லாம் மூன்றும் நிலையின் நோக்கங்களை அடைய முயற்சிகள் செய்யப்பட்டு வருகின்றன என்பதைக் காட்டுகின்றது. இதுபோன்ற, முதல்நிலைக்கு முன்பாகத் தரவேண்டிய தொடக்கப் பயிற்சியின் தேவையானது நடைமுறையில் எல்லா நாடுகளிலும் மிகுதியாக உணரப்பட் டுள்ளது. இரண்டாம் நிலையானது உண்மைப் பிரச்சனைகளை எழுப்புகிறது. சிக்கலான கையெழுத்து வடிவங்களில் தேர்ச்சி பெறுவதில் இளங்குழந்தைகள் அடையும் இடர்ப்பாடுகள் உலகெங்கும் உணரப்பட்டுள்ளன என்றாலும், தற்போது மிகவும் சிக்கலான வரிவடிவங்களைக் கையாளும் மொழிகளில் பெரும்பாலானவற்றில் கையாளுதற்கு எளிய வடிவங்களை உருவாக்குவது கடினமாக உள்ளது. பின்வரும் பிரிவுகளில், இத்தகைய மொழிகளில் எழுதக் கற்கும் முறைகளை எளிதாக்கச் செய்யப்பட்டுவரும் மற்ற வகைகளில் கவனம் செலுத்தப்படும்.

முதல் நிலை : கையால் எழுதுவதற்கு ஆயத்தமாக்கல்

முதல் நிலையின் தலையாய நோக்கம் எழுதக் கற்பதில் குழந்தை களிடையே மிகுந்த ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதும், இயன்ற அளவு எளிமை யுடன் வேண்டிய அளவு எழுதும் நுணுக்கத்தைப் பெற அவர்களைத் தயார்

செய்வதும் ஆகும். இவ்வாயத்தமாக்கும் செயல்கள் இயன்றவரை படிப்புக் காலத்திற்கு முன்பே நடைபெற வேண்டும். அப்பொழுதுதான் எழுதுவதி லும் வாசிப்பதிலும் ஆரம்பப் பயிற்சி ஒரே காலத்தில் தொடங்க முடியும். வழக்கத்திற்கு மாறாக மிக உயர்ந்த வயதில் பள்ளியில் சேரும் குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை எழுதுவதில் தொடக்கபோதனை அளிக்கும்போதே இத் தகைச் செயல்களும் பின்பற்றப்படலாம்.

பல ஆண்டுகளுக்கு முன்பேயே இளங்குழந்தைகளிடையே செய்த பரிசோதனைகளின் விளைவாக மேரியா மாண்டிசோரி எனபவர் எழுதக் கற்ற லுக்கு நுண்ணறிவு திறன்மிக்க உறுப்பியக்கம் ஆகிய இரண்டும் அவசியம் என்று தெரிவித்தார். அவருடைய கருத்துப்படி, பின்னால் கூறியது எழுது கருவியைப் பிடிக்கும் வல்லமை, தேவையான அசைவுகளைச் செய்யும் வல்லமை ஆகிய இரண்டும் அவசியம் என்று தெரிவித்தார். அவருடைய கருத் துப்படி பின்னால் கூறியது எழுது கருவியைப் பிடிக்கும் வல்லமை, தேவையான அசைவுகளைச் செய்யும் வல்லமை ஆகிய இரண்டையும் குறிக்கிறது. கை யெழுத்தின் மதிப்பை வெளிப்படுத்துகின்றவையும், எழுதக் கற்றுக் கொள்வ தில் ஆர்வத்தை வளர்ப்பவையுமான அனுபவங்களின் வாயிலாக ஒரு குழந்தையின் மனம் தயார் நிலையை அடைகிறது. எழுதுகோல்களைப் பிடிக்கக் கற்கவும், எளிமையான எழுதும் அளவுகளில் ஈடுபடவும் துணை செய்யும் செயல்களின் மூலம் குழந்தை உறுப்பியக்க முறையில் தயாராகிறது.

பள்ளியில் சேர்வதற்கு முந்தி எழுதுவதற்கு ஆயத்தமாக்கும் செயல்கள்

பள்ளி வாழ்க்கைக்கு முன், குழந்தைகள் வீட்டில் விளையாடும்போதும் பலவிதச் செய்கைகளில் ஈடுபடும்போதும், கையால் எழுதுவதற்கு ஆயத்த மாக்கும் அனுபவங்களிற் சில தானாகவே பெறப்படுகின்றன. பொதுவாக மற்றக் குழந்தைகளோடு சேர்ந்து விளையாடுவதும், தன் கைகளாலேயே செயல்களைத் தொடர்ந்து செய்வதுமான குழந்தை, தொடக்கத்தில் எழுதும் செயல்களுக்குத் தேவைப்படுகின்றவையான உறுப்பியக்கங்களை இயக்கும் திறமைகளையும், கண்ணால் பார்த்துப் பிரித்தறியும் திறனையும் வளர்த்துக் கொள்ளும். மேலும் ஒழுங்காகத் தினமும் எழுத்துச் செயலின் இயல்பையும் அதனுடைய பயன்களையும் ஓரளவு உணர்ந்து கொண்டு பள்ளிக்கு வருகிறது. எழுதக்கற்றுக்கொள்வதில் ஒரு கூரிய ஆர்வத்தையும் அக்குழந்தை பெற்றிருக் கவும் கூடும். எழுதும் செயலே நடைபெறாத வீட்டிலிருந்து வரும் குழந்தையாக இருந்தால், எழுதக் கற்பதற்கான அதன் ஆயத்தம் புலனைப் பற்றியதாகவும், உறுப்பியக்கம் பற்றியதாகவுமே இருக்கும். வளர்ச்சி வீதத்தில் உள்ள மிகுந்த வேறுபாடுகள் காரணமாக ஒவ்வொரு வகை வீட்டினின்றும் வரும் குழந்தை களும், அவர்கள் பள்ளியில் சேரும்போது, எழுதுவதற்குரிய ஆயத்தத்தில் குறிப்பிடத்தக்க வகையில் வேறுபடுகின்றனர்.

ஆசிரியர்கள் எப்போதும் குழந்தைகளுடைய எழுதும் ஆயத்தத்தைச் சோதிக்க வேண்டும்; குழந்தைகள் அன்றாட வகுப்புச் செயல்களில் ஈடுபடும் போது ஒவ்வொரு குழந்தையினுடைய உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாட்டுத் திறனை யும் கவனமாக நோக்கவேண்டும். பள்ளியில் நாம் என்ன செய்ய விரும்பு கிறோம் என்பது பற்றி மாணவர்களோடு அளவளாவுவதன் மூலம், எழுதக் கற்றுக் கொள்ள மாணவர்கள் எவ்வளவு ஆவலாக உள்ளனர் என்பதை ஆசிரியர் கண்டுபிடிக்கலாம். இப்படி உற்றுநோக்கும் போதும், விவாதிக்கும் போதும், ஆசிரியர் தனித்தனிக் குழந்தையின் வேறுபாடுகளைக் கண்டறிந்து, ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் தேவைப்படும் பயிற்சியையும், தூண்டுதல்

வகையையும் பற்றி தீர்மானிக்க வேண்டும்.

எழுத ஆயத்தப்படுத்துதற்கு பள்ளியில் தரப்படும் முறைகள்

எழுதுவதற்குரிய ஆயத்தத்தை வளர்ப்பதில் மிகுந்த அளவில் பயன் தரும் பழக்கங்கள் பல நாடுகளில் ஆராயப்பட்டுள்ளன. அவைகளில் ஒரு சில வற்றைக் குறிப்பிடவே இடம் அனுமதிக்கிறது. ஃபிரீனெட் என்பவர் கருத்துப்படி, எழுதக் கற்பதற்குரிய ஆயத்தமானது குழந்தை வளர்ச்சிக்குரிய 'இயல்பான' செயல் வரிசையின் ஒரு பகுதியாகவே இடம் பெறவேண்டும். ஆகவே, அவர் நெறியாளராக உள்ள பள்ளிகளில், குழந்தைகளின் ஆரம்ப அனுபவங்கள் மிக சகஜமானவையாகப் பல பலவகைப்பட்டும் அவர்களுடைய உடனடி ஆர்வங்களோடு ஒத்தவையாகவும் இருக்கின்றன. எனினும், விரும்பப்படும் வழிகளில் அவைகளை வளர்ச்சியுறச் செய்ய முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன. 9ஆம் பகுதியில் விவரிக்கப்பட்டுள்ள முறைகளின்படி ஓவியங்களின் வாயிலாகக் குழந்தை தன்னை வெளியிட்டுக் கொள்ளத் தொடங்குகிறது. இச்செய்கை, தேவையான உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாட்டை வளர்க்கிறது. முந்தியோ அல்லது சற்றுப் பிந்தியோ எழுதக் கற்றுக் கொள்வதற்கான நோக்கங்கள் அடையப்படுகின்றன; அப்போது பார்த்தெழுதுவதற்குரிய மாதிரிகள் தரப்படுகின்றன. கேப்ரீலி என்பவர், தற்போது இத்தாலியில் பயன்படுத்தப்படும் முறைகள் இயற்கை முறை என்று அழைக்கப்படுவதோடு ஒத்திருப்பினும், அவை ஓவியம் வரைவதும் ஆயத்தமாக்கும் எழுதும் பயிற்சியும் தன்னிச்சையாக மட்டுமல்லாமல் மாதிரிகளை நினைவில் இருத்திக்கொண்டும் செய்யப்பட வேண்டும் என்ற நம்பிக்கையின் அடிப்படையில் அமைந்துள்ளன என்று கூறுகிறார்.

ஜெர்மனியில் 'ஸ்ப்ரெக்ஷ்பூர்' எனப்படும் ஒருமுறை குறிப்பிட்ட அளவு பெயர்பெற்றுள்ளது. கரும்பலகையிலிருந்து ஒரு முற்றுத்தொடரை ஆசிரியர் படிக்கும்போது பேச்சு சொற்கள் எல்லாம் இலயத்தோடு கூடிய கையசைவுகளோடு உச்சரிக்கப்படுகின்றன. மாணவர்களாலும் பின்பற்றப் படுகின்றன. இந்த அசைவுகள் குரலின் ஒலிவகைகளோடு ஒத்திருக்கின்றன. இதில் உள்ள முக்கிய நோக்கம், எழுத்துக்களையோ அல்லது வாயசைவுகளையோ மீண்டும் வெளிப்படுத்துவது அன்று. அதற்கு மாறாக, உண்டாக்கப் படும் ஒலியுணர்ச்சிக்கும், அசைவு உணர்ச்சிக்கும் இயன்ற அளவு இணையான தொன்றை நிறுவுவதே நோக்கமாகும். குழந்தை இந்த முறையில் மொழியின் அமைப்பையும், எழுதுவதன் அமைப்பையும் எழுதப்பட்ட சொற்களாலும் சொற்றொடர்களாலும் உணர்த்தப்படும் கருத்துக்களையும் பற்றிக் கொள்வதிலும், அதற்கு ஏற்ற கோடுகளாலான குறிகளைக் கண்டுபிடிப்பதிலும் துணை செய்யப்படுகிறது என்று கருதப்படுகிறது. மேலும், எழுதும் செயலில் எழுத்துக்கள் எங்ஙனம் தொழிற்படுகின்றன என்பதைத் தெளிவாக அறிகிறது. இதன் மூலம் எழுதுவதிலும், படிப்பதிலும் வளர்ச்சியடைய இயலுகிறது.

தற்காலக் குழந்தைகள்—பள்ளிகளும், கிண்டர்க்கார்டன்களும் எழுதுவதற்கு ஆயத்தத்தை வளர்ப்பதற்காகப் பலவகைப்பட்ட சகஜமான செயல்களையும், எழுதுவதற்கு உந்தும் நோக்கமுடைய செயல்களையும், பெரிதும் நம்பியுள்ளன. விளையாட்டுக்கள், மரத்துண்டுகளை அடுக்கிக் கட்டுதல், மாதிரி உருவங்கள் செய்தல், ஓவியம் வரைதல் ஆகியவற்றைப் பயன்படுத்துவதின் வாயிலாக உறுப்பியக்கங்களை ஆளும் தன்மை வளர்க்கப்படுகிறது. இந்தச் செயல்கள் நடைபெறும்போது, வேறு பயனுடைய அனுபவ வகை

களும் ஏற்பாடு செய்யப்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக ஆசிரியர் மாணவர்களின் சாய்வு மேசைகள், நூல்கள் பெயர்களை எழுதலாம்; அல்லது வெவ்வேறு பொருள்களை நூல்கள் அல்லது அவர்கட்குச் சொந்தமான வேறு பொருள்கள் ஆகியவற்றின் மீது அவர்களுடைய பெயர்களை எழுதலாம்; அல்லது வெவ்வேறு பொருள்கள் வைக்கப்பட்டுள்ள பெட்டிகளின்மேல் துண்டுத்தாள்களில் பெயர்கள் எழுதி ஒட்டலாம்; அல்லது ஒவ்வொரு நாள் காலையிலும் கரும்பலகைமேல் நாளின் பெயரையும் அன்று செய்யவேண்டிய முக்கியச் செயல்களின் பட்டியலையும் எழுதலாம். சில சமயங்களில் வகுப்பில் உள்ள மாணவர்களைச் செய்தி சொல்லச் செய்து, நோய்வாய்ப்பட்ட ஒரு மாணவருக்கு ஆசிரியர் கடிதமும் எழுதலாம்.

இப்போது விவரிக்கப்பட்டவை போன்ற பல அனுபவவகைகளின் மூலம் குழந்தைகள் தம்முடைய எண்ணங்கள் எழுத்து வடிவில் எழுதி இருப்பதைக் காண்பதில் ஆர்வம் கொள்ளுகிறார்கள். மேலும் அவர்கள் தாம் கடைப்பிடிக்க வேண்டிய விதி முறைகளைக் கண்ணால் பார்த்து அறிகிறார்கள். எழுதுவதில் கீற்றுக்களின் வரிசைத் தொடரைக் கற்றுக் கொள்ளுகிறார்கள். இவ்விதமாகக் குழந்தைகள் பெரும்பாலும் சரியான வடிவம், ஒழுங்கான வரிசை, அதோடு நிறுத்தல் குறிகளின் உபயோகம், ஆகிய இவைபோன்ற செய்திகளையும் தம்மை அறியாமலேயே கற்றுக்கொள்ளுகிறார்கள். குழந்தைகள் தமக்குப் புதியதும் கடினமானதுமான ஒரு வேலையை மேற்கொள்வதற்கு முன்னால், அவர்கள் மனமும் உடலும் அதற்கேற்றபடி ஆயத்தப்படுத்தப்பட வேண்டும் என்பது மிகவும் முக்கியமானதாகும்.

வெவ்வேறு உறுப்பியக்கப் பயிற்சிகளின் சிறப்பு மதிப்புக்கள் ஸ்விட்ஸர்லாந்து நாட்டு ஜெனிவா நகரில் உள்ள பழக்கங்களின் பின்வரும் தொகுப்பினால் குறிக்கப்படுகின்றன. கத்தரித்து ஒட்டுவதில் பயிற்சிகள் (மென்மை நுட்பம் சுவை) மாதிரி உருவங்கள் செய்தல் (நெறிவு, கவனமான விரலியக்கம்) வர்ணம் தீட்டல், ஓவியம் வரைதல் (மென்மை, நுட்பம், நல்ல சுவை) தொட்டு அறியும் பயிற்சி பார்த்து உணர்தல் (வடிவங்களை உற்று நோக்கல்) விரல்கள், மணிக்கட்டு முன்னங்கை ஆகியவற்றிற்குத் தசைப் பயிற்சிகள் (நெளிவு, நல்ல தோற்றம்) மேலும் பல பள்ளிகள் மாண்டிசோரி முறையால் கூறப்படும் செயல்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுகின்றன. அச்செயல்கள் மணலில் எழுத்துக்களை எழுதுதல், விரல்களாலோ சாக்கட்டியாலோ, பென்சிலாலோ எழுத்து வடிவங்களை வரைதல் முதலியன. சிலி போன்ற சில நாடுகளில் எழுத்துக்கள், எண்கள், படங்கள் ஆகியவை வரையப்பட்ட செப்புத் தட்டுக்களைத் தருகிறார்கள். இவற்றின்மேல் குழந்தைகள் எழுதுகிறார்கள். இந்த முறை எழுதும்போது உண்டாகும் அசைவில் ஓர் உணர்ச்சியை நிறுவுவதற்குப் பார்வை, தொட்டறிதல் ஆகிய இரண்டையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளுகிறது.

எழுதுவதில் சிக்கலான வரிவடிவங்கள் பயன்படுத்தப்படும் இந்தியாவிலிருந்து வந்த அறிக்கைகள், சிறப்பாகப் பம்பாயில் பயன்படுத்தப்படும் பின்வரும் ஆயத்தப் பயிற்சி வகைகளை விவரிக்கின்றன. 1. கோடுகள் சாய்வு கோடுகள் வளைவு கோடுகள் அரைவட்டங்கள் முதலியன வரைதல். 2- மணலிலும், மரத்தூளிலும் எழுத்துக்களை வரைதல் 3. மெல்லிய கம்பி, சிறிய மென்மையான குச்சிகள், விதைகள் முதலியவற்றால் எழுத்துக்களின் வடிவங்களை அமைத்தல் 4. ஆசிரியரால் அட்டையின் மேல் எழுதப்படும் எழுத்துக்களில் குழந்தைகள் மண்ணை ஒட்டவைத்தல் 5. குழந்தைகள் பலகைக் குச்சியால் (பலப்பம்) எழுதும் பலகைமேல் தேய்த்து இவ்வகையில் நேர்த்தி

யான வெள்ளை மேற்புறத்தைத் தயாரித்து, விரல்களைக் கொண்டு அதன்மீது எழுத்துக்களை எழுதுதல். 6. ஒரு விரலால் ஆகாயத்தில் எழுத்துக்களை வரைதல்.

பயிற்சிக் கால அளவு

குழந்தைகள் போதிய அளவு எளிமையாக எழுதக்கற்றுக் கொள்ள அவர்களைத் தயாரிக்க இன்று பலவகையான பயிற்சிகளும் அநுபவங்களும் பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்பதை மேற்குறிப்பிட்ட எடுத்துக் காட்டுக்கள் குறிப்பிடுகின்றன. அவைகள், கையெழுத்தோடு மிகத் தொலைவான தொடர்பை உடைய செயல்களிலிருந்து, பழையகாலத்தில் எழுதக்கற்கும் தொடக்க நிலைகளின்போது கையாளப்பட்ட செயல்கள் வரை பலவாறு வேறுபடுகின்றன. இதுவரை ஆராய்ச்சியானது அவைகளின் ஒப்பு மதிப்பீட்டைத் தீர்மானிக்கவில்லை. முதலில் எழுத்தின் மூலக் கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி அடைவது தேவை என்ற நம்பிக்கையின் அடிப்படைமீது அமையப் பட்டுள்ளன என்ற காரணத்தைக் காட்டி அச்செயல்களில் சில குறைகூறப் படலாம்.

தொடக்கத்தில், அவ்வளவு உயர்ந்த தனிப்பட்ட முறையில் அமைக் கப்படாத பயிற்சிவகைகளே நல்லவை என்று கருதலாம். குழந்தைகள் எழுதக்கற்பதில் ஆழ்ந்த ஆர்வத்தைக் காட்டும் வரையிலும் எழுதுகருவிகளைப் பிடிப்பதற்குப் போதிய அளவு உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாட்டை அடையும் வரையிலும் தேவையான பெரிய அசைவுகளில் ஈடுபடும் வரையிலும் அப் பயிற்சி வகைகள் தொடர்ந்து நடைபெறவேண்டும்.

இரண்டாம் நிலை : எழுதக் கற்றல்

இரண்டாம் நிலை எழுதக்கற்பதற்கான தொடக்கப் பயிற்சியை அளிக் கிறது. மாணவர்கள் கையெழுத்தின் எளிமையான வடிவங்களைக் கற்றுக் கொள்ளப் போதிய ஆனால், மிகவும் சிக்கலான எழுத்துவடிவங்களை எழுதுவ தில் தேர்ச்சி அடையும் அளவிற்குப் போதாத உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாட்டை பெற்றவுடனே இரண்டாம் நிலை தொடங்குகிறது. உலகத்தின் பல்வேறு பகுதிகளில் பயன்படுத்தப்படும் கையெழுத்தின் வடிவங்களும் வகைகளும் மிகவும் வேறுபடுவதால் எண்ணிறந்த பிரச்சினைகள் எழுகின்றன. ஆறு தலைப் புகளின் கீழ் இப்பிரச்சனைகள் விவாதிக்கப்படும். அவையாவன: அடைய வேண்டிய குறிக்கோள்கள்; அடிப்படைப் பயிற்சிக்கும், மற்றப்பள்ளிச் செயல் களுக்கும் உள்ள தொடர்பு கருவிகளும் சாதனங்களும் கற்பிப்பு முறைகள் இடர்ப்பாடு கண்டறிந்து திருத்தல் எழுதப்பழகுதற்கு வழிகாட்டல்.

அடையவேண்டிய குறிக்கோள்கள்

இரண்டாம் நிலையின்போது அளிக்கப்படும் பயிற்சியின் தலையாய நோக்கமாவது எளிமையான எழுதும் செயல்களுக்குத் தேவையான அடிப்ப டைத் திறனை வளர்த்தலாகும். குறிப்பிட்ட குறிக்கோள்களைப் பற்றிய மிக விரிவான அறிக்கை யொன்று கீழே தரப்பட்டுள்ளது :

எழுதக் கற்பதில் ஆர்வத்தை மிகுவித்தல்.

விரும்பும் குறிக்கோள்களை அடைவதில் கையெழுத்தானது துணைபுரியும் பல்வேறு நிலைமைகளைத் தெரிந்துகொள்ளத் தூண்டுதல்.

தேவையான எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் ஒழுங்கான முறையில் வளர்த்தல்; மாணவர்கள் எழுதக்கற்கும்போது அவர்கட்கு

உண்டாகும் இடர்ப்பாடுகளின் தன்மையையும் காரணங்களையும் மிகக் கவன மாக ஆராய்வதன் மூலமும் ஒவ்வோர் இடர்ப்பாட்டையும் தவிர்க்க ஏற்ற வாறு வழிதேடி அவ்விடர்ப்பாடுகள் நீக்கிக்கொள்ள அவர்கட்குத் துணைபுரிதல்.

சுயதேவையை நிறைவேற்றிக் கொள்ளவும் கற்பதற்குத் துணைக்கருவி என்ற முறையிலும் கருத்தை வெளியிடும் கருவி என்ற முறையிலும் எழுது வதைப் பயன்படுத்திக்கொள்ள மாணவர்களை ஊக்குவித்தல்.

எழுதுவதைப் பயன்படுத்திக்கொள்வதில் மிக முன்னேற்றமான நிலை களை அடைய மாணவர்களை ஆயத்தமாக்க.

பொதுவாக இந்தக் குறிக்கோள் எல்லாம் பள்ளியின் முதல் இரண்டு ஆண்டுகளில் பெரும்பாலும் அடையப்படுகின்றன.

அடிப்படைப் பயிற்சிக்கும், மற்றப் பள்ளிச் செயல்களுக்கும் உள்ள தொடர்பு

ஒரு கையெழுத்துத் திட்டத்தை வகுக்கும்போது, மற்றப்பள்ளிச் செயல்களில் அளிக்கப்படும் அடிப்படைப் பயிற்சியோடு அத்திட்டம் கொண் டுள்ள தொடர்பு மிகக் கவனமாக ஆராயத் தகுந்ததாகும். சரியான பழக்கங் களைச் சோதித்து அளந்த அளவையானது, சாதனைக்கேற்ற நான்கு வகைத் திட்டங்களை உணர்த்துகிறது. முதலில் அடிப்படைப் பயிற்சி முழுதும் அதற் கென்றே தனியாக ஒதுக்கப்பட்ட நேரங்களில்தான் அளிக்கப்படுகிறது; இயன்றவரை வேகமாகவும், பயனுள்ள முறையிலும் எழுதுவதில் திறமையை வளர்ப்பதே அதன் நோக்கமாகும்; குழந்தையின் அன்றாட வாழ்வில் கையெழுத்தானது அளிக்கக்கூடிய பயன்களிலோ அல்லது மற்ற மொழிக் கலைகள், பள்ளிச் செயல்கள் ஆகிய இவைகளை எழுதுவதற்குள்ள தொடர் பிலோ கவனம் செலுத்தப்படுவதே இல்லை. கையாளப்படும் வாசகங்கள், கையெழுத்து வல்லுநர்களால் தயாரிக்கப்பட்டவை; அவை எளிய வடிவங் களிலிருந்து மிகச் சிக்கலான எழுத்து வடிவங்கள் வரை, ஒழுங்கான முன்னேற் றத்தை நிச்சயமாக அளிக்கும் முறையில் வகுக்கப்பட்டுள்ளன. சில வழிகளில் இத்தகைய பயிற்சிகள் மதிப்புள்ளவையாக இருப்பினும், 9-ஆம் பகுதியில் கூறப்பட்ட சில சிறந்த கற்கும் கொள்கைகளினின்றும் இவை பிறழ்கின்றன. மேலும், அவை இரண்டாம் நிலைக்கு இன்றியமையாத திறன்களையும் எண் ணப்போக்குகளையும் வளர்க்கத் தவறிவிடுகின்றன.

இரண்டாம் வகை அடிப்படைப் பயிற்சியானது, படித்தலைக் கற்பிப்ப தோடு நெருக்கமாக இணைந்துள்ளது; தொடக்கச் சுவடிகளில் தரப்பட்டுள்ள வாசகங்களையே பெரும்பாலும் அடிப்படையாகக் கொண்டது. அதனுடைய ஆதரவாளர்களின் கருத்துப்படி, அடியிற்கண்ட அனுகூலங்களை அது பெற் றுள்ளது. அவையாவன: கற்பிப்பு வாசகங்களில் சிக்கனம்; பெரும்பான்மை யான ஆசிரியர்கள் எளிதாக நெறி காட்டக்கூடிய எழுதும் செயல்களின் வரையறுக்கப்பட்ட தொடர்ச்சி, படித்தல், எழுதுதல், எழுத்துக்கூட்டுதல் இவைகளுக்கிடையே நெருங்கிய ஒற்றுமை; இம்மூன்றில் ஒன்றின் பயிற்சி மற்ற இரண்டையும் வளர்த்தல். இத்திட்டங்கள் பல காரணங்களுக்காக வன்மையாகக் கண்டிக்கப்பட்டுள்ளன. அவையாவன: பயிற்சிக்கு இது தூண்டுவதில்லை; தொகுப்பு முறைகள் கையாளப்பட்டால், மாணவர்கள் எழுதுவதன் மூலமோ படிப்பதன் மூலமோ சொற்களின் கூறுபாடுகளின் முக்கியத்துவத்தை உணருமுன்னர், சொற்கூறுகள் மீது கவனம் குவிக்கப்படு கிறது; எழுதுதல் என்பது கருத்துக்களை வெளியிடுவதற்காக என்பதின் மீது கவனத்தைச் செலுத்தாமல் முக்கியமாக மாதிரிகளைப் பார்த்து வரைவதே யாகும் என்ற எண்ணப்போக்கை வளர்க்கிறது; பாடத்திட்டத்தின் மற்றப்

பகுதிகளிலும் மாணவர்களை வளரச் செய்யக் கையெழுத்தானது அளிக்கும் இன்னும் பல நன்மைகளையும் அது புறக்கணிக்கிறது.

மூன்றாவது வகைப் பயிற்சியானது நெருக்கமாக இணைக்கப்பட்டுள்ள ஒரு கற்பிப்புத் திட்டத்தின் இன்றியமையாப் பகுதியாகக் கருதப்படுகிறது. 5-ஆம் பகுதியில் (பக்கம் 119-122 இல்) ஓர் எடுத்துக்காட்டுத் தரப்பட்டுள்ளது. இந்த வகையானது பலவிதக் காரணங்களால் விரும்பப்படுகிறது. எழுதும் நேரான அனுபவங்களின் பயன்மீது அமைக்கப்பட்டுள்ளது; முழுமனதோடு கூடிய முயற்சியை வெளிப்படுத்தும் எழுதுவதற்கான குறிப்பான நோக்கங்கள் உண்டாக்கப்படுகின்றன; எழுதக் கற்றுக்கொள்வது மற்ற மொழிக்கலைகள் உட்பட பெரும்பான்மையான பள்ளிச் செயல்களோடு மிகவும்நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்டுள்ளது; குழந்தையின் வளர்ச்சி நிலைக்குத் தக்கவாறு, மேற்கொள்ளப்படும் வழிவகைகள் அமைக்கப்பட்டுள்ளன. ஒவ்வொருமாணவராலும் மேற்கொள்ளப்படும் கையெழுத்து வகையில் சிறிதளவு தன்னிச்சையாக எழுதும் உரிமைகளும் வழங்கப்பட்டுள்ளன. அத்திட்டம்நன்கு பயிற்சிபெற்ற ஆசிரியர்களால் மட்டுமே கையாளப்படகூடும் என்ற எண்ணம் நிலவுவதால், அது விரிவாகப் பயன்படுத்தப் படவில்லை.

நான்காம்வகைப் பயிற்சி மொழிக் கலைகளின் இணைப்புத் திட்டத்தின் ஒரு பகுதியாகத் தரப்படுகிறது. கேட்டல், பேசல், படித்தல், எழுதுதல், எழுத்துக் கூட்டுதல், எழுத்து மூலம் கருத்தை வெளியிடல், ஆகிய பலவித மொழிக் கலைகளை வளர்க்கும் செயல்களுக்காகத் தனிப்பட்ட நேரம் ஒவ்வொரு நாளும் ஒதுக்கப்படுகிறது. பல இடங்களில், ஒவ்வொரு மொழிக் கலையையும் தனியாக வலியுறுத்த ஒவ்வொரு நாளும் நேரம் ஒதுக்கப்படுகிறது. மற்ற இடங்களில், மொழிக் கலைகளுக்கான நேரம் இரண்டு பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டுள்ளது. ஒன்று, படிப்பதில் தினமும் பயிற்சி அளிப்பதற்காக; மற்றொன்று மற்ற மொழிக்கலைகளை வற்புறுத்துவதற்காக; பின்னதில், ஒவ்வோரு மொழிக்கலையிலும் தனித்தனியாகப் பயிற்சி கொடுக்கப்படும், அல்லது, தினமும் தேவை ஏற்படும்போது, ஒவ்வொன்றையும் தனித்தனித் தொகுதிகளாக வலியுறுத்தி பயிற்சி தரப்படும். இவ்விதமாக வளர்க்கப்பட்ட எண்ணங்களானவை கையெழுத்து ஒரு பயனுள்ள நோக்கத்துக்குப் பயன்படும் எல்லாப் பள்ளி நேரங்களிலும், பயன்படுத்திக் கொள்ளப் படுகின்றன.

சற்றுமுன் விவரிக்கப்பட்ட முறையமைப்பானது, பல தகுதிகளைப் பெற்றிருப்பதால் அண்மைக் காலங்களில் மிக அதிகமாகப் பின்பற்றப்படுகின்றது. இது கையெழுத்தின் பலவித மதிப்புக்களையும், தொடர்புகளையும் புரிந்து கொண்டு, கற்றலைப்பற்றிய செம்மையான கொள்கைகளைப் பயன்படுத்துகிறது: எழுதுவதில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களில் மிகவுயர்ந்த நோக்கமுடைய பயிற்சிக்கு அது ஏற்பாடு செய்கிறது. ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட கற்பிப்புத் திட்டத்தில் உள்ளது போலவே ஆசிரியர்களுக்குப் போதிய அளவு நேரம் இல்லை. அவசியமான எழுதும் செய்கைகளை வகுக்கவும் வழிகாட்டவும் அவர்கள் ஆயத்தமாக இல்லை என்ற காரணங்களால் இத்திட்டம் கண்டிக்கப்படுகிறது, இந்த இடர்ப்பாடுகளை வெல்லத் துணைபுரியப் பல பள்ளிகள் இதுபற்றி வெளியீடுகளைத் தயாரிக்கின்றன. மேலும் எல்லா மொழிக் கலைகளிலும் இணையான ஒருங்கிணைந்த வளர்ச்சியை மிகுவிக்க நூலாசிரியர்களும், நூல் வெளியீட்டாளர்களும், பயிற்சி வரிசைகளைத் தந்து கொண்டிருக்கின்றனர். எழுதுவதற்காகத் தூண்டும் சிறப்பான முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன. அச் சிறப்புத் தூண்டுதல்கள், குழந்தை தன் திறமையின் எல்லை

வரை வேலை செய்யும்படி மிகவும் கட்டாயப்படுத்துகின்றன.

கையெழுத்து எழுதும் விதம்

எந்த வகையான அடிப்படைப் பயிற்சி பின்பற்றப்பட்டாலும், கையாளப்படும் எழுதும் விதம் மிகவும் முக்கியமானது ஆகும். 9-ஆம் பகுதியில் காட்டியுள்ளபடி முதியவர்கள் வாழ்வில் கையாளப்படும் பல கையெழுத்து வகைகள், இளஞ்சிறுர்கள் மேற்கொள்ள இயலாத அளவுக்கு, மிகவும் சிக்கலானவையாக இருக்கின்றன. பள்ளியில் தொடக்க ஆண்டுகளிலேயே, பயன்படுவதற்கு ஏற்றவாறு எழுதும் திறமை உடனடியாகப் பெறப்படவேண்டுமானுல், எளிமையாக்கப்பட்ட கையெழுத்து வகைகள் இன்றியமையாதவை. இப்பொழுது நாம், (1) இந்தத் தேவையைப் பூர்த்தி செய்வதில் பல நாடுகளாலும் மேற்கொள்ளப்படும் திட்டங்களின் மீதும், (2) இளங்குழந்தைகளுக்கு எழுதக் கற்பிப்பதில் சிக்கல்மிக்க கையெழுத்து வரிகளை இன்னும் பயன்படுத்தி வரும் மற்ற நாடுகளில் ஏற்படும் பிரச்சனைகள் மீதும் கவனம் செலுத்தலாம்.

தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையின் பயன்

ரோமன் எழுத்துக்களைக் கையாளும் பல நாடுகள் இப்பொழுது தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகையின் எளிமையாக்கப்பட்ட வடிவத்தை, இப்பொழுது பள்ளியின் தொடக்க ஆண்டுகளில் பின்பற்றுகின்றன என்று அறிக்கைகள் கூறுகின்றன. இதற்குத் தரப்படும் முக்கியக் காரணங்களாவன: கோப்பு எழுத்தைவிட இது கற்பதற்கு எளிதாகவும், சிக்கலின்றியும் இருக்கிறது; குழந்தைக்குள்ள உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாட்டுக் கேற்றவாறு அமைக்கப்பட்டுள்ளது என்பனவே. இந்தக் கருத்துக்களெல்லாம் 9-ஆம் பகுதியில் சுருக்கமாகத் தரப்பட்ட சான்றுகளால் நன்ருக நிறுவப்படுகின்றன.

அச்செழுத்து, கையெழுத்து உட்படப் பழக்கத்திலுள்ள தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் எல்லாக் கையெழுத்து வகைகளும் பல கூறுபாடுகளில் வேறுபடுகின்றன என்ருலும், அவை எல்லாம் ஏறத்தாழ அச்செழுத்தை மிக நெருக்கமாக ஒத்துள்ளன. வேறுபட்டு விளங்கும் தனித்தனியாக எழுதும் எழுத்துக்கள் முழுமையாகவோ, அல்லது ஒரு பகுதியிலோ நேர்க்கோடுகள் (I D) வட்டங்கள், (o g) வட்டப்பகுதிகள் (c,d) ஆகியவற்ருல் ஆகியுள்ளன. முதலில் எழுதக் கற்கத்தொடங்குபவர்களுக்கு இடஒப்புமையை எளிமைப்படுத்துவதற்காகத் தனித்தனியாக எழுதும் எழுத்துமுறையைப் பற்றிய அறிக்கைகளை வெளியிடும் பல ஆசிரியர்கள், பெரிய எழுத்துக்களும் உயரமான எழுத்துக்களும் சிறிய எழுத்துக்களைப் போல் இரு மடங்கு உயரமாக எழுதப் படவேண்டுமென்று கூறுகிருர்கள். இந்த விதிக்கு ஒரே ஒரு விலக்கு t என்ற எழுத்தே; இது மற்ற உயரமான எழுத்துக்களைவிடச் சற்று குறுகி இருக்கவேண்டும். g போன்று கீழ்நோக்கித் தாழ்ந்து செல்லும் எழுத்துக்கள் n என்ற எழுத்தோடு மேல் நோக்கிச் செல்லும் எழுத்துக்களைப் போல் அதேஅளவு கீழ்ப்புறம் அமைகின்றன. தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதில் மாணவர்கள் அனுபவம் பெறும்போது, மேல் நோக்கியும் கீழ் நோக்கியும் செல்லும் எழுத்துக்கள் சற்றுக் குறுக்கப்பட்டு வரிகள் ஒன்ருெடொன்று தொடுவது தடுக்கப்பட்டுவிடும்.

கையாளப்படும் இணைக்கப்படாத ரோமன் எழுத்து வடிவம் பல்வேறு நாடுகளிலும், ஒரே நாட்டினுள்ளும் பல பகுதிகளில் சிறிதளவு வேறுபடு

கின்றது. விஸ்கான்சின் நாட்டில் அண்மையில் நடைபெற்ற கையெழுத்துப் பற்றிய அளவீட்டில், கையெழுத்தேடுகளை எழுதுவதில் அந்நாடு முழுவதும் நிலவிவரும் ஐந்து வகைப்பட்ட வணிக முறைகளில் எழுதப்படும் எழுத்துக் களின் வடிவங்களைப் பற்றிய பிரிப்பாராய்ச்சி ஒன்று நடத்தப்பட்டது பயன் படுத்தப்படும் பெரிய எழுத்துக்களின் வகைகளைப் படம் 22 காண்பிக்கிறது, ஒவ்வோர் எழுத்துக்கும் தரப்பட்ட வடிவங்கள் குறுக்கின்ற படி, P என்ற ஓர் எழுத்தைப் பொறுத்தவரை தான் முழுமையான ஒப்புமை காணப்படுகிறது. எஞ்சியுள்ள 25 எழுத்துக்களுக்கு, இரண்டிலிருந்து நான்கு வரை வெவ்வேறு வடிவங்கள் உள்ளன. படம் 23 சிறிய எழுத்து வடிவங்களின் வகைகளைக் காட்டுகிறது. e, i, o என்ற மூன்று எழுத்துக்களின் வரிவடிவங்களில் முழுமை யான ஒப்புமை காணப்படுகிறது. அநேக மாற்றங்களில் பெரும்பான்மை யானவை முக்கியமானவையல்ல. அவைகளின் ஒப்பு மதிப்புக்களைப் பற்றிப் புறநோக்கான சான்று எதுவும் கிடைக்கவில்லை.

22, 23, ஆம் படங்களில் அம்புக்குறிகளால் குறிக்கப்பட்டுள்ளபடி, எழுத்துக்களின் பல்வேறுபட்ட பகுதிகளையும் உருவாக்குவதில் சில கொள்கை கள் பின்பற்றப்படுகின்றன. நேர்க்கோடுகளும் சாய்வுக் கோடுகளும் கீழ் நோக்கிய கீற்றுக்களால் வரையப்படுகின்றன. வட்டவடிவப் பகுதிகள் மேல் புறத்திலிருந்து தொடங்கி வலப்புறமாகவோ அல்லது இடப்புறமாகவோ எழுதப்படுகின்றன. o என்ற எழுத்து கடிகார முள்ளின் திசைக்கு எதிர்த் திசையாக எழுதப்படுகிறது. படுக்கைக்கோடுகள் இடது புறத்தில் தொடங்கு கின்றன. பக்கத்தின் குறுக்காகவோ கரும்பலகை மேலோ இடமிருந்து வலமாக நகர்ந்து கொண்டே எழுத்தின் ஒவ்வொரு பகுதியும், அதனிடம் மாணவர் வரும்போது அமைக்கப்படுகிறது.

ஒரு சொல்லின் எழுத்துக்கள் ஒன்றையொன்று தொடக் கூடாது. வட்டங்களாலான எழுத்துக்கள் ஒன்றோடொன்று நெருக்கமாக எழுதப்பட வேண்டும். வட்டமான கோடுகளாலும் செங்குத்தான கோடுகளாலும் ஆன எழுத்துக்கள் சிறிதளவு இடைவெளிகள் விட்டு எழுதப்படவேண்டும். செங் குத்தான கோடுகளாலான எழுத்துக்கள் மிகவும் இடைவெளிட்டு எழுதப்பட வேண்டும், தாள்களில் இரு சொற்களுக்கிடையே ஒரு விரல் அளவு இடை வெளியும் கரும்பலகையில் துடைப்பியின் அளவு இடைவெளியும் அமைக்கப் படவேண்டும்.

தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறை முதலில் வன்மையாக எதிர்க்கப் பட்டதென்றாலும் அண்மைக் காலங்களில் அதன் உபயோகம் விரைவாகப் பரவியுள்ளது. காரணம், இது மிகவும் எளிதாகக் கற்கப்படக் கூடியதாக வும், விரைவாகவும் தெளிவாகவும் எழுதப்படக் கூடியதாகவும் இருப்பது தான்.

ஆகவே, பள்ளியின் முதல் இரண்டாண்டின் பெரும்பகுதியில் இது மிகவும் கையாளப்படுகிறது. இதன் பயன்கள் நிரூபிக்கப்பட்ட பலன்களாக இருப்பதால், ரோமன் எழுத்துக்களைக் கையாளுகின்றதனுல் முதலிரண்டு ஆண்டுகளில் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதை இன்னும் பின்பற்றுத எல்லா நாடுகளும் இதைப் பின்பற்றுவதன் அறிவுடைமையைத் தீவிரமாக ஆலோசிக்கவேண்டும்.

சிக்கலான கையெழுத்து வகைகள் கையாளப்படும் இடங்களில் ஏற்படும் பிரச்சனைகள்

பெரும்பாலும் எல்லா நாடுகளிலும் உள்ள ஆசிரியர்களும் சிக்கலான

வடிவங்கள் காரணமாக எழுதக்கற்பதில் குழந்தைகள் அனுபவிக்கும் துன்பங்களை நெடு நாட்களுக்கு முன்பே அறிந்துள்ளார்கள். உதாரணமாகக் கருத்துவரிவடிவங்கள் கையாளப்படும் சீனாவில் சில கீற்றுக்களை மட்டும் கொண்ட வரிவடிவங்களிலிருந்து தொடங்குவதன் மூலம் எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும் முறையை எளிமைப் படுத்தப் பல நூற்றாண்டுகள் முயற்சிகள் நடைபெற்று வந்துள்ளன. இந்த முறை உதவிசெய்யக் கூடியதாகக் காணப்பட்டாலும், அது பல இடர்ப்பாடுகளை நீக்கவில்லை. உதாரணமாக நிச்சயத்துடன் எழுத இயலுவதற்கு முன்பு, ஒவ்வொரு வரிவடிவத்தையும் எழுதுவதற்கு அதில் இன்னும் நீண்டநேர கடினப் பயிற்சி தேவையாக இருக்கிறது. இக்காரணத்திற்காகவும், வேறுகாரணங்களுக்காவும் சீனாவின் பண்பாட்டுக்கும் தேவைகட்கும் பொருந்தியதாகவும், மிக எளிதாகக் குழந்தைகளும் முதியோரும் படிக்கவும் எழுதவும் துணைசெய்வதாகவும் உள்ள ஒரு புதிய எழுத்துமொழிவடிவத்தை வளர்க்க இன்று முயற்சிகள் நடைபெற்று வருகின்றன. இதேபோன்ற பிரச்சனைகளை ஜப்பானிலும் சந்திக்க வேண்டியுள்ளது. தனிப்பட்ட நபர்களும், குழுக்களும் இவைகட்குத் தீர்வுகாணப் பல முயற்சிகள் செய்து வருகின்றனர். இதுவரை எவ்விதப் பெரிய முன்னேற்றமும் ஏற்படவில்லை.

சிக்கலான எழுத்துவடிவங்களைப்பயன்படுத்தும் மற்றநாடுகளில் பெரும்பான்மையானவற்றில், எழுதக்கற்கும் முறையை எளிதாக்கப் பல வழிகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன. மிகவும் பொதுவான ஒரு முறை. எழுத்துக்களின் கூறுபாடுகளான நேர்க்கோடுகளையும், வளைவுகளையும் முதலில் கற்றுத் தருவதாகும். இவைகள் கற்றுக்கொள்ளப் பட்டவுடனே, இவைகள் எழுத்துக்களாக இணைக்கப்படுகின்றன. எழுத்துக்கள் பிறகு சொற்களாக இணைக்கப்படுகின்றன. முன்பே குறிப்பிட்டபடி, கையெழுத்தைக் கற்பிப்பதில் வெறும் தொகுப்பு முறைகளைப் பயன்படுத்துவது பல குறைகளைக் கொண்டுள்ளது. சில நாடுகளில் இதற்குத் தீர்வுகாண்பதற்கு, இன்னும் மிகுதியாக நம்பிக்கை ஊட்டும் முயற்சியானது, கையெழுத்து வகையில் மாற்றங்களை ஏற்படுத்துவதன் மூலம் மேற்கொள்ளப் பட்டது. உதாரணமாக அஸ்ஸாமில் உயர் வகுப்புக்களில் கையாளப்படும் சாய்வான எழுத்து வகைக்கு மாறாகத் தொடக்கப் பள்ளிகளில் பயன்படுத்தப் படுவதற்காக இணைந்த எழுத்துக்களோடு கூடிய நேரான கையெழுத்தவகை சிபாரிசு செய்யப்பட்டுள்ளது. பம்பாயில் கோப்பெழுத்து வகையை விடத் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் அச்செழுத்துமுறையே-தேவநாகரி-இப்போது பெரிதும் விரும்பப்படுகிறது. எளிமையான கையெழுத்து வடிவங்கள் உருவாக்கப்படும்வரை, இளங்குழந்தைகட்கு எழுதக்கற்பிக்கச் சிக்கலான கையெழுத்து வகையையே பல நாடுகள் பயன்படுத்திக்கொள்ள வேண்டியிருக்கும். ஆகவே, எழுதும் முறையை எளிதாக்க எல்லா முயற்சிகளும் செய்யப்படவேண்டும். மாணவர்கட்குப் பொருள் தரும் நிலைமைகளிலும், உறுதியான நோக்கங்களைத் தரும் நிலைமைகளிலும், மாணவர்களிடமிருந்து பலவற்றை எதிர்நோக்கும் நிலைமைகளிலும் மாணவர்கட்கு எழுதும் பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டும்.

கருவிகளும் எழுதும் நிலையும்

எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்தப்படும் கருவிகளும் பொருள்களும்கூடக் கவனமாக ஆராயத் தக்கன. பல நாடுகளில் முதன் முதலாக எழுதத் தொடங்கும்போது மென்மையான சாக்கால் கரும்பலகைமீது எழுதுகிறார்

கள். இப்படி எழுதுவதற்கு எளிதாகக் குழந்தைகள் கற்றுக் கொள்ளு கிருர்கள். கையெழுத்தானது குழந்தைகளின் கண் மட்டத்திற்கு நேராக அமைகின்றது. எனினும் மிக விரைவில் தங்கள் சாய்வு மேசையின்மீது, தாள்களில் எழுதத் தொடங்குகின்றனர். இதற்கு நீளமான மிகவும் பெரிய பென்சில்கள் தகுந்தன ஆகும். முன்புபோல் பலகைகள் மிக அதிகமாக இப்போது பயன்படுத்தப்படுவதில்லை; சில இடங்களில் கற்பலகைகளைப் பயன் படுத்துவது தடை செய்யப்பட்டும் உள்ளது.

பள்ளியின் ஆரம்ப ஆண்டுகளில் பேனுவையும் மையையும் உபயோ கிப்பது ஆராய்ச்சிக்குரியதே. கடந்த காலத்தில் சிறப்பாகக் கோப்புக் கையெழுத்து வகையைப் பயன்படுத்தும் பள்ளிகளில் இரண்டாம் ஆண்டில், சில சமயம் முதலாண்டிலும், பேனுவும் மையும் பெரிய அளவில் பயன்படுத் படுத்திக் கொள்ளப்பட்டன. கையெழுத்தின் அழகையும் தரத்தையும் அடைவதற்கு அவைகள் இன்றியமையாதவை என்று வாதாடப்படுகிறது. ஆனல் இது கடைசியில் அடைய விரும்பும் நிலையைத் தொடக்கத்திலேயே நியாயமற்ற முறையில் வலியுறுத்துவதாகும். தொடக்கத்தில் எளிமையாக் கப்பட்ட கையெழுத்து வடிவங்களைப் பயன்படுத்தும் பள்ளிகளில் கோப்புக் கையெழுத்து வகை கற்பிக்கப்படும் வரை பேனுவையும் மையையும் பயன் பயன்படுத்துவதைத் தள்ளிப் போடும் போக்கே உள்ளது. சீனுவில், வரி வடிவங்களை எழுதக் கற்பதற்கும் கையெழுத்துப் பயிற்சிக்கும் தூரிகைகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. பள்ளியின் பலவகைச் செய்கைகளிலும் மாண வர்கள் எழுதுவதைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளத் தொடங்கிப் பின்னர் தூரிகை கட்குப் பதிலாகப் பேனுக்களும் பென்சில்களும் படிப்படியாகப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன.

எழுதுவதில் ஒரு நல்லவகை நிலையைக் குழந்தைகள் மேற்கொள்ளு மாறு செய்யவேண்டும். கரும்பலகையில் எழுதும்போது தாம் எழுதிக் கொண்டிருக்கும் கரும்பலகைப் பகுதிக்கு நேர் எதிரில் இரண்டு பாதங்கள் மீதும் நன்ருக அப்பலகையிலிருந்து தள்ளி நிற்கச் செய்யவேண்டும். அவர்கள் சாய்வு மேசையில் எழுதும்போது, அவர்கள் சாய்வு மேசைக்குப் பின்புறத்தில் உள்ள இருக்கைகளில் வசதியாக நிமிர்ந்த நிலையில் உட்கார்ந் திருக்க வேண்டும்; இரண்டு பாதங்களும் தரையில் படிந்திருக்க வேண்டும்; இருப்பிலிருந்து சற்று முன்புறமாக அவர்கள் உடல் சாய்ந்திருக்க வேண்டும். ஆனல் அது சாய்வு மேசையைத் தொடக்கூடாது; சாய்வு மேசையின் விளிம் பிற்கு அப்பால் சற்று நீடிக்குமாறு, இரண்டு முழங்கைகளும் சாய்வு மேசை மீது படிந்திருக்க வேண்டும்.

வலக்கைப் பழக்கமுடைய குழந்தையாயிருந்தால் எழுதப்படும் தாள் இடக்கையால் பிடிக்கப்பட வேண்டும். தொடர்ந்து வரிகளைக் கீழ் நோக்கி எழுதும்போது தாளை அந்த இடதுகை மேல் நோக்கி அசைத்துக்கொண்டே செல்லும். இடக்கைப் பழக்கமுடைய குழந்தையாக இருந்தால், எழுதப் படும் தாள் வலக்கையால் நகர்த்தப்படுகிறது. சாய்வுப் போக்கான கையெ ழுத்து எழுதப்பட்டால், சாய்வு மேசைமீது எழுதப்படும் தாளானது சற்றுச் சாய்ந்த நிலையில் வைக்கப்படுகிறது. வலக்கைப் பழக்கமுடைய குழந்தைக்கு தாளானது தலைப்பில் சிறிது இடது புறமாகச் சாய்கிறது; இடக்கைப் பழக்க முடைய குழந்தைக்கு அது வலப்பக்கமாகச் சாய்கிறது.

கற்பிப்பு முறைகள்

கையாளப்படும் வரிவடிவங்களின் வகையாலும், நிர்ணயிக்கப்பட்ட

கையெழுத்து வகையாலும், எழுதக் கற்பிக்கும் பயன்மிக்க முறைகள் பல விதங்களில் வேறுபடுகின்றன. எனினும், சில பொதுக் கொள்கைகளைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம் என்பதை அனுபவம் புலப்படுத்துகிறது.

1. கையெழுத்துப் பயிற்சி தொடங்குவதற்குமுன், மாணவர்கள் எழுதப்பட்ட வடிவங்களோடும் அவைகளின் உபயோகங்களோடும் நன்குகப் படிக்கப்பட்டிருக்க வேண்டும். ஆசிரியர் கரும்பலகைமீது நாளின் பெயர், மாணவர்களின் பெயர்கள், அன்று செய்ய வேண்டியவைகளின் பட்டியல், ஓர் ஆர்வமூட்டக்கூடிய அனுபவச் சுருக்கம் முதலியவைகளை எழுதுவதின் வாயிலாகப் பல பள்ளிகளில் இப்பழக்கம் உண்டாக்கப்படுகிறது. ஆசிரியர் தெளிவாகவும், புரியும்படியும், மாணவர்கள் எழுதக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டிய கையெழுத்து வகையிலும் எழுதினால், மாணவர்கள் சரியான வடிவங்களோடு பழக்கப்படுவதில் முன்னேற்றம் இன்னும் விரைவாக ஏற்படுகிறது.

2. குழந்தைக்கு ஒரு பொருளும் குறிக்கோளும் கூடிய நிலைமையில் தான் எழுதும் செயல் தொடங்க வேண்டும். எழுதப்பட வேண்டியது, அவனது பெயராகவும் இருக்கலாம். ஒரு படத்திற்குரிய தலைப்பாகலாம்; ஒரு நாளின் பெயராகவும் இருக்கலாம். எழுதுவதற்குக் கட்டாயப்படுத்தும் ஒரு தீவிர ஆசை வளரும்போது, எழுதப்பட வேண்டியதின் ஒரு பிரதியை ஆசிரியர் கரும்பலகைமீது வைக்கிறார். இத்தகைய முறைகள், எழுதும் செயலுக்குப் பொருள் தருவதோடு நின்று விடாமல், எழுதுவதற்கு மேற்கொள்ளப்படும் எம்முயற்சியும் வெற்றி தருவதாக அமைதற்கு முன்பாகத் தேவைப்படும் நேரடி அனுபவங்களையும் தருகின்றன. கையெழுத்து மூலக் கூறுபாடுகள் என்று கூறப்படுவனவற்றின் தேர்ச்சியில் ஆரம்ப நிலையிலேயே அதிகக் கவனம் செலுத்தும் பள்ளிகளிலும்கூட இது உண்மையாகும்.

3. முதலில், கரும்பலகைமீதுள்ள மாதிரிகளை அப்படியே திருப்பி வரைதலை மாணவர்களிடத்திலிருந்து அதிகமாக எதிர்பார்க்கக் கூடாது. இவ்விதமாக, உதவி இல்லாமலேயே மாணவர்கள் மாதிரிகளைப் பார்த்தெழுதுவதை ஆசிரியர்கள் அனுமதிக்கிறார்கள். மாணவர்கள் கையெழுத்து நேர்த்தியைவிட ஒரு புதிய வழியில், அவர்களால் உணரப்பட்ட ஒரு தேவையை நிறைவேற்றிக்கொள்ளும் மகிழ்ச்சியானது மிகவும் முக்கியமானது என்று அவர்கள் நம்புகிறார்கள். இதன் விளைவாக, எழுத்துக்கள் சொற்கள் வரிவடிவங்கள் குழந்தைகளால் பார்க்கப்பட்டுச் சுயமுயற்சியாலேயே பெரும்பாலும் பிழைகளுடனே எழுதப்படுகின்றன. தொடர்ந்த பயிற்சியின் மூலமாக, விரிவான நுணுக்கங்கள் மிகுதியாகக் கவனிக்கப்படுகின்றன. எழுதப்படும் வடிவங்கள் மேலும் மேலும் பிழையற்று ஒழுங்காக அமைகின்றன. சரியாக எழுத்துக் கூட்டுவதை வலியுறுத்துவதன் மூலம், சொற்கள், எழுத்துக்கள், இவற்றின் எல்லா நுணுக்கங்களின் மீதும் கவனம் படிப்படியாகக் குவிக்கப்படுகிறது.

4. மிகவும் உந்தப்படுவதால் எழுதப்படும் சகஜமான எழுதும் செய்கைகளோடு, தொடக்கக் காலத்தில் குறுகிய கால அளவுள்ள தனித்த பயிற்சி நேரங்களும் இருக்கவேண்டும். இவைகளின் நோக்கம் கையெழுத்திற்குத் தேவைப்படும் அடிப்படைத் திறன்களை வளர்ப்பதே ஆகும். இந்நிலையில் இரண்டு கருத்துக்களை நாம் தெளிவாக நினைவில்கொள்ளவேண்டும். சொற்கள் எழுத்துக்கள் ஆகியவற்றின் நுணுக்கங்களை அறிவதிலும் அவற்றில் தேர்ச்சி பெறுவதிலும் மாணவர்கள், தம்முடைய வளர்ச்சி நிலைக்கு ஏற்ற அளவைவிட விரைவாக முன்னேறும்படி அவர்களைக் கட்டாயப்படுத்தக் கூடாது. குறிப்பிடப்பட்ட கையெழுத்து வகையை அடைய முயல்வதில் தனி நபர்

களின் வேறுபாடுகளையும் கவனிக்கவேண்டும்.

5. செயல்முறைப் பயிற்சியில் கையாளப்படவேண்டிய கருவிகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதின் அடிப்படையில் இரண்டு கொள்கைகள் உள்ளன; அக்கருவிகள் முன்னேற்றத்தைத் தூண்டும் இனங்கள்மீது கவனத்தைக் குவிக்க வேண்டும். அவைகள் குழந்தைக்குப் பொருள் உள்ளவையாகவும் இருக்க வேண்டும். மேலே விவரிக்கப்பட்ட சகஜமான எழுதும் செயல்களிலிருந்து பொருத்தமான பயிற்சிக் கருவிகளைப் பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர் ஒருவர் தேர்ந்தெடுக்க முடியும். அத்தகைய கருவியைப் பயன்படுத்துவதில் உள்ள தெளிவான நன்மை, விளக்கமான பொருள்கள் அக்கருவியோடு ஏற்கெனவே இணைக்கப்பட்டுள்ளன என்பதே. முன்னேற்றத்திற்கான ஆசைகள் உடனடியாக வளர்க்கப்பட முடியும். பயிற்சியில்லாத பல ஆசிரியர்கள் பொருத்தமான பயிற்சிக் கருவிகளைத் தேர்ந்தெடுக்க இயலாதவராக உள்ளனர். அவ்வகையான சந்தர்ப்பத்தில், கையாளப்படும் கையெழுத்து வகையில் நிபுணர்களால் உருவாக்கப்பட்ட செயல்முறைப் பயிற்சிகளின் வரிசை தெளிவான மதிப்புடையது. எனினும், ஒவ்வொரு பயிற்சிக்கும் முன்பாக ஒரு விவாதம் நிகழவேண்டும். அவ்விவாதத்தில் அப்பயிற்சியின் பொருளும், அதில் ஈடுபடுவதன் நோக்கங்களும் விளக்கப்பட வேண்டும்.

6. எழுதவேண்டிய சொற்களையும் எழுத்துக்களையும் தெளிவாகப் பார்த்தறிவது முக்கியமானதாகும். பொதுவாகப் பலவகை உடல்பொறிகளின் வாயிலாக விளக்கமான உணர்ச்சிகள் உண்டாவது விரும்பத்தக்கது. ஒரு புதிய எழுத்தின் வடிவத்தில் தேர்ச்சி ஏற்படவேண்டுமென்று வைத்துக் கொள்வோம். (அ) மாணவர்கள் ஆள்காட்டி விரலால் ஓர் எழுத்தினுடைய மாதிரியின்மேல் வரைகிறார்கள். வரையும்போதே அதன் பெயரை உச்சரிக்கிறார்கள். (ஆ) முதலில் கைவிரலாலும், பின்பு பென்சிலினாலும் பலமுறை அவ்வெழுத்தின் மாதிரியின் மேல் வரைகிறார்கள். (இ) பிறகு அவ்வெழுத்தை மூடிவைத்துவிட்டு, ஒரு முறை தாள்மீது எழுதுகிறார்கள். (ஈ) அவ்வெழுத்தை மாதிரி எழுத்தோடு ஒப்பு நோக்குகிறார்கள். சரியாக இருந்தால் பலமுறை எழுதி வல்லமை பெறுகிறார்கள். பிறகு சுயமாக அதை எழுதத் தொடங்குகிறார்கள். இந்தப் பொது முறையானது எழுத்துக்களையும் சொற்களையும் பிழையின்றி எழுதக் கற்கவும், நினைவு கூறவும், குறிப்பிட்ட சில இடர்ப்பாடுகளை நீக்கிக்கொள்ளவும் குழந்தைகட்கு உதவி செய்வதில் பல வழிகளில் பயன்படுத்த இயலும்.

7. விரும்பப்படும் தேர்ச்சி நிலையை அடைய கையெழுத்தின் சிறப்புக் கூறுபாடுகள் ஒழுங்காகத் திரும்பத் திரும்பப் பழக்கப்பட வேண்டும். தனிப் பயிற்சி நேரங்களின்போது இதில் ஒரு பகுதி செய்யப்படக்கூடும். பலவித நோக்கங்கள் எழுதும் செறிந்த செயல்களில் புதுத்திறன்கள் நாள்தோறும் கையாளப்பட்டாலன்றி, உயர்ந்த விளைவுகளை அடைய இயலாது.

உலகத்தின் பெரும்பாலான பகுதிகளில் எழுதக் கற்பிப்பதின் அடிப்படையில் உள்ள சில வழிகாட்டும் கொள்கைகளில் நமது கவனத்தைச் செலுத்தியுள்ளோம். எழுதக் கற்பதில் உள்ள படிப்படியான கிரமவரிசை முறை இங்கு ஆராயத்தக்க அளவுக்குமேல் மிக விரிவாக உள்ளது. ஆகவே, தாங்கள் கற்பிக்கவேண்டிய குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகைகள் சம்பந்தமாகக் கிடைக்கும் சிறந்த வழிகாட்டிப் புத்தகங்களின் பிரதிகளைப் பெறுமாறு ஆசிரியர்கள் அறிவுறுத்தப்படுகிறார்கள். முன்னமேயே தனித் தனி எழுத்தாக எழுதுவதைக் கற்பிக்காதவர்கள், அதனைக் கற்பிக்கும் பரிந்துரைகளை ஆராய வேண்டும். இதைப்பற்றிப் பலவகைக் குழுக்களால் அண்மையில் வெளி

யிடப்பட்டுள்ள பல வெளியீடுகள் மிகவும் பயன்படுவன. அவை மிகவும் வன்மை வாய்ந்தவை என்று நிரூபிக்கப்பட்ட பல முறைகளை விளக்கமாகக் உரைக்கின்றன. பல நாடுகளில் கல்வித் துறைகளாலும், கல்வி அமைச்சுகளாலும் தயாரிக்கப்பட்ட அறிக்கை தனியாகக் கவனித்தற்கு உரியவை ஆகும்.

பற்ருக்குறைகளை அறிதலும், திருத்தும் பயிற்சிகளைத் தருதலும்

எழுதக் கற்பதில் குழந்தைகள் முன்னேறும் போது, அவர்களில் ஒவ்வொருவருடைய இடர்ப்பாடுகளின் தன்மையையும் நாள்தோறும் ஆசிரியர்கள் கவனித்து, ஒவ்வொரு குழந்தையினுடைய பொது வளர்ச்சி நிலை, உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாடு, மனநிலை, உடற்குறைகள், அனுபவப் பின்னணி, வீட்டுச் சூழ்நிலை ஆகியவைகளை ஆராய்ந்த பிறகு அதனுடைய தேவைகளுக்கேற்றவாறு உதவி செய்யவேண்டும். நிர்ணயிக்கப்பட்ட கையெழுத்து வகையை அப்படியே எழுதுவது குழந்தைக்கு வழக்கத்திற்கு மாருன இடர்ப்பாடுகளைத் தந்தால், அதை அப்படி எழுதுமாறு கட்டாயப்படுத்தக்கூடாது என்பது முக்கியமானதாகும்.

மாணவர்களின் இடர்ப்பாடுகளைக் கண்டறிவதற்குத் துணையாகக் கீழ்க் கண்ட பண்புகளின் பட்டியலில் உள்ள வரிசைப்படி கவனிக்கப்பட வேண்டும்: புரியும் தன்மை, எழுத்து வடிவு, இடைவெளி, கோப்பெழுத்து வகையை உபயோகித்தால் சாய்வு. தனித்தனி மாணவரின் கையெழுத்துப் பகுதிகளை, மேற்கொள்ளவேண்டிய மாதிரிப் பகுதியோடு ஒப்பிட்டு நோக்குவதன் மூலம் திருப்தியான முன்னேற்றத்தை அடையாத மாணவர்களுடைய குறிப்பிட்ட குறைபாடுகளை உடனே தெரிந்து கொள்ளலாம். ஒரு மாணவர் தம் குறைகளை அறிந்து உதவியைப் பெற ஆவலோடு இருந்தாலன்றித் திருத்தும் பயிற்சி பொதுவாகப் பயன்படுவதாக இராது. ஆகவே, மாணவர்களை அவர்களுடைய மிகச்சிறந்த கையெழுத்தின் மாதிரிகளைச் சேர்த்து வைத்துக்கொள்ளவும், அவ்வப்போது உண்டாகும் வளர்ச்சிகளை ஆராயவும் அவர்களை ஊக்கப்படுத்துதல் அறிவுடைமையாகும். பின்பு அவர்கள் தங்கள் கையெழுத்தின் தன்மையில் மிகுதியாக ஆர்வம் கொண்டு, தங்கள் பற்ருக்குறைகளை அறியத் தொடங்கி, உதவியை மகிழ்ச்சியாக ஏற்றுக் கொள்கிருர்கள்.

கையெழுத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதில் மாணவர்களை ஊக்குவித்தல்

மாணவர்கள் சிறிதளவு திறமையை யடைந்தவுடனே கையெழுத்து பயன்படும் இடத்தில் எல்லாம் அவர்களை எழுதத் தூண்ட வேண்டும். நன்ருக எழுதக்கற்பதற்குத் தேவையான பயிற்சிகள் பெரும்பான்மையானவற்றுக்கான நோக்கம் கருத்துக்களைப் பதிவு செய்யவும், வெளியிடவும் உண்டாகும் உண்மைத் தேவையிலிருந்து எழவேண்டும். ஆகவே மாணவர்கள் தாம் அறிந்த சொற்களால் இயன்ற அளவு எழுத்து மூலம் தெரிவிக்க ஆசிரியர்கள் அவர்களை ஊக்குவிக்க வேண்டும். சில மாணவர்கள் படங்களுக்குப் பெயர்கள் எழுத விரும்பலாம்; அல்லது ஓர் எளிய செய்தியை எழுத விரும்பலாம். மற்றவர்கள் தாம் விரும்பும் ஒரு கதையின் பகுதியை எழுத்தின் மூலம் தெரிவிக்க விரும்பலாம். ஒரு வகுப்பில் நடக்கும் விவாதத்தின் விளைவாக ஆர்வ மூட்டும் உண்மைகள் வெளியாகி அவற்றை மாணவர்கள் தங்களது குறிப்பேடுகளில் பதிவு செய்ய விரும்பலாம். அவர்கள் அவ்வாறு செய்யத் தொடங்கு முன், மாணவர்களும் ஆசிரியரும் பதிவு செய்யப்பட வேண்டிய உண்மையான கருத்துக்களையும் தேவையான புதிய சொற்களையும், மற்றப் பொருத்தமான

கருத்துக்களையும் பற்றி விவாதிக்க வேண்டும். பல சமயங்களில் மாணவர்கள் இது வரை கற்றுக்கொள்ளாத புதிய சொற்களின் மாதிரிகளை ஆசிரியர்கள் தந்து உதவவேண்டியிருக்கும்.

இளங்குழந்தைகள் கையெழுத்தைக் கொண்டு அடையும் பயன்களில் பலவற்றிற்குச் சரியான வடிவங்கள், சரியான முறைகள் இவைகளைப் பற்றிய அறிவானது தேவைப்படுகின்றது. நோய்வாய்ப்பட்ட வகுப்பு மாணவன் ஒருவனுக்குக் கடிதம் எழுதுவது நல்லதொரு எடுத்துக் காட்டாகும். முதல் படியாக, மாணவர்கள் அறியவேண்டிய பொருள்களின் பட்டியல் ஒன்றை ஆசிரியர் தயாரிக்க வேண்டும்; அவை: கடிதத்தில் எங்கே எப்படி தேதி குறிப்பிட வேண்டும்; கடிதம் யாருக்கு எழுதப்படுகிறதோ அவரை எப்படி விளக்க வேண்டும்; கடிதத்தை எப்படி முடிப்பது; உறையின் மீது முகவரியை எப்படி எழுத வேண்டும் என்பன. மாணவர்கள் அனுப்ப விரும்பும் செய்தியை ஆசிரியர் கரும்பலகையின் மீது எழுதுவதின் மூலம் ஒரு சரியான மாதிரியை அளிக்கலாம். இத்தகைய செய்திகளையும் தேவையான நுணுக்கத்திறன்களையும் மாணவர்கள் பெறும் போதுதான், அவர்கள் கடிதம் எழுதும் தூண்டுதலைத் தணித்துக்கொள்ளும் வல்லமை பெறுவார்கள். இந்த வயது நிலையில் கையெழுத்தின் மற்றச் சாதாரணப் பயன்களையும் ஆசிரியர் மாணவர்கட்கு விளக்க வேண்டும். இதன் மூலம், கையெழுத்தில் தேர்ச்சி பெறுவதில் அவர்களின் முயற்சிகள் பொருத்தமான தூண்டுதலைப் பெறும்.

இறுதியாக, எழுதுவதைத் தன்னை வெளிப்படுத்தும் கருவியாகப் பயன்படுத்த இரண்டாம் நிலையின் போது மாணவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படவேண்டும். மாணவர்கள் கதைகளையும் சொந்த அனுபவச் செய்திகளையும் சொல்லவும் எழுதவும் தூண்டப்பட வேண்டும். ஒரு படிப்பு நேரத்தில் ஒரு கதையைப் படித்து அனுபவிப்பதன் மூலம் கதைகள் எழுதும் ஆர்வத்தைத் தூண்டலாம். படிக்கும் போது சுவையுணரும் திறனையும் உண்டாக்கலாம். ஆசிரியருடைய ஆலோசனையின் பேரில் மாணவர்கள் கதைச் சுருக்கத்தைத் தயாரிக்கலாம். அது ஆசிரியரின் உதவியுடன் தயரிக்கப்பட்டுக் கரும்பலகையின் மீது எழுதப்படவேண்டும். இத்தகைய பயிற்சிகள் சிலவற்றிற்குப் பின்பு குழந்தைகள் தனித்தனியாகத் தாங்கள் சுயமாகப் படித்த கதைகளின் சுருக்கங்களை எழுத முயலலாம். அடுத்த நிலை அவர்கள் தாங்களே புதிய கதைகளை எழுதுவதாகும். குழந்தைகள் தம்முடைய சொந்த ஆர்வங்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட பலவகையான ஆக்க எழுத்து வேலைகளில் ஈடுபடும்படி மாணவர்களை ஊக்குவிக்க இது போன்ற முறைகள் பயன்படுத்தப்படலாம்.

மூன்றும் நிலை: முதிர்ந்த கையெழுத்து வகையில் தேர்ச்சி அடைதல்

மூன்றும் நிலையில் உள்ள பிரச்சனைகள் இரண்டு மாணவர் தொகுதிகளின் தேவைகளை மையமாகக் கொண்டுள்ளன. ஒரு தொகுதி மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலையின் போது, தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையின் மூலமோ அல்லது வேறு ஏதேனுமொரு எளிமையாக்கப்பட்ட கையெழுத்து வகையின் மூலமோ எழுதக் கற்றுக்கொண்டு, இப்பொழுது இன்னும் சிக்கலான கையெழுத்து வகையைப் பயன்படுத்தத் தொடங்க ஆயத்தமாக இருப்பவர்கள். இரண்டாம் தொகுதி மாணவர்கள், கோப்பெழுத்து வகையையோ, அல்லது வேறு ஒரு சிக்கலான கையெழுத்து வடிவத்தையோ பயன்படுத்திக் கொள்வதன் மூலம் எழுதக் கற்றுக்கொண்டு, கையெழுத்தின் தன்மையையும் எழுதும் வேகத்தையும் வளர்த்துக் கொள்ளத் தனிப் பயிற்சியை மேற்கொள்வது தேவை என்ற நிலைக்குப் போதிய அளவில் முன்னேறி இருப்

பவர்கள். பொதுவாக, இந்த நிலையானது பள்ளியில் மூன்றாவது ஆண்டின் தொடக்கத்தில் துவங்கி இன்னும் எஞ்சியுள்ள ஆரம்பப் பள்ளிக்காலம் முழுமையும் நிலவி அதற்கு மேலும் நீடிக்கிறது.

அடையவேண்டிய நோக்கங்கள்

மூன்றாம் நிலையின்போது, எழுதக் கற்பிப்பதின் முக்கிய நோக்கம் மாணவர்கள் தம்மைச் சுற்றிலும் பொதுவாகக் கையாளப்படும் முதிர்ந்த கையெழுத்து வகையைப் பெற அவர்கட்குத் துணை செய்வதே ஆகும். சிறப்பாகக் குறிப்பிடுவதற்குரிய வேறு நோக்கங்கள் பின்வருமாறு:

நல்ல தன்மையுள்ள கையெழுத்தை அடைவதில் வளரும் ஆர்வத்தையும் பெருமையையும் உண்டாக்குதல்.

தெளிவாகவும், புரியும்படியும், பொதுவான விரைவுடனும் எழுதுவதற்குத் தேவையான எண்ணப்போக்குகளையும், திறன்களையும் வளர்த்தல்.

எழுதுவதில் திருப்தியான அளவுக்கு முன்னேற்றம் அடைவதில் தவறும் மாணவர்களைத் தனித்தனியாக ஆராய்ந்து அவர்களுடைய தவற்றுக்குரிய காரணங்களைக் கண்டு பிடித்தலும், தேவையான திருத்தங்களைக் கடைப்பிடிக்கும்படி செய்வதும்.

கையெழுத்தின் பல்வேறு உபயோகங்களில் மாணவர்களை ஊக்குவித்தல்.

மூன்றாம் நிலையின்போது, எழுதக்கற்பிப்பதன் முக்கிய நோக்கங்கள் பெரும்பாலும் ஒன்றாகவே இருந்தாலும், மாணவர்க்குத் தரப்படும் ஆரம்பப் போதனைகள், தொகுதிக்குத் தொகுதி மிகவும் வேறுபடுகின்றன. இதற்குக் காரணம் இரண்டாம் நிலையின்போது அளிக்கப்படும் பயிற்சியானது அளவிலும் வகையிலும் வேறுபடுவதே ஆகும். கையெழுத்தில் கோப்பெழுத்து வகையையோ, அல்லது வேறு சிக்கலான வகையையோ பயன்படுத்திக் கொள்ளும் பள்ளிகள், இரண்டாம் நிலையின் முடிவில் மாணவர்கள் அடைந்துள்ள தேர்ச்சி நிலையிலிருந்து தொடங்குகின்றன. மாணவர்கட்கு இன்னும் மிகுதியான உடல் தேர்ச்சி ஏற்பட்டுள்ளதால், இந்த நிலையில் தரப்படும் பயிற்சியும் தீவிரமாக இருக்கலாம். ஒரு திருப்தி தரும் தன்மை உள்ள கையெழுத்தை அடைவதையும் மிகுதியாக வற்புறுத்தலாம். பள்ளிப்படிப்பில் மூன்றாம் நான்காம் ஆண்டுகளின்போது, எழுதும் தேவை விரைவாக வளர்வதால், மாணவர்கள் தெளிவாகவும் புரியும்படியும் எழுதும் வேகம் முந்தி இருந்ததைவிட இப்போது மிகவும் முக்கியத்துவம் பெறுகிறது. இதற்கு மாறாக, இரண்டாம் நிலையின்போது, தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையையோ அல்லது எளிமையாக்கப்பட்ட வேறு கையெழுத்து வகையையோ பயன்படுத்தும் பள்ளிகள், இப்போது ஒரு கோப்பெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளும் அவசியத்தையும், தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதிலிருந்து கோப்பெழுத்துக்கு மாற்றும் அவசியத்தையும் சந்திக்கின்றன. 9-ஆம் பகுதியில் குறிப்பிட்டபடி, சில ஆசிரியர்கள் பள்ளிப் பருவத்தில் பிற்பட்ட காலம் முழுவதும் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையைத் தொடர்ந்து பயன்படுத்துவதையே ஆதரிக்கின்றனர். எனினும் சான்றுகள் திருப்தியூட்டும் வரையிலும், திட்டமானது சமூகத்தில் பரவலாக ஏற்றுக்கொள்ளப்படும் வரையிலும், மூன்றாம் நிலையின் தொடக்கத்தில் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதில் இருந்து கோப்பெழுத்துக்கு மாறுவதே ஏற்றதாகப் புலப்படுகிறது.

கோப்பெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுத்தல்

கையெழுத்தில் கோப்பெழுத்து வகையை மேற்கொண்டுள்ள நாடுகளை மூன்று தொகுதிகளாகப் பிரிக்கலாம். அவையாவன (அ) நேரான கையெழுத்து வகையை ஆதரிப்பவை, (ஆ) தனித்தனி எழுத்தாக எழுதுவதிலிருந்து பெறப்பட்ட சாய்வான கையெழுத்து வகையை விரும்புபவை, (இ) ஓர் உருளைக் கையெழுத்து வகையை விரும்புகின்றவை. 'உருளைக்' கையெழுத்து என்பது ஒரு வகை வட்டமான சாய்ந்த கையெழுத்தாகும்; இதன் கீழ் நோக்கிய கீற்றுக்களும், வளைவுகளும் எழுதுவதற்கு மிகவும் துணைசெய்யும் வகையில் அமைக்கப்படுகின்றன. விஞ்ஞான ஆராய்ச்சிகளால் உண்டான விளைவுகளின்படி சிறிதளவு முன்னேக்கிச் சாய்ந்ததொரு கையெழுத்து வகை விரும்பத் தக்கமாகும். இதற்கு முன்னங்கை சுழன்று, கையானது பக்கவாட்டில் அசையவேண்டும். கீழ்க் கீற்றுக்களையும், மேற் கீற்றுக்களையும் மிகவும் விரைவாக எழுதுவதற்கு இதுவே மிகவும் எளிதானதாகும். இதற்கு முந்திய கையெழுத்து வகைகளைச் சிறப்பித்த பெரும்பாலான அழகுக் கூறுபாடுகள் விலக்கப்பட்டுள்ளன. இது வேகமாக எழுதுவதற்குத் துணை செய்கிறது. குழந்தை முதிர்ச்சி அடைகையில் நிறைய எழுதவேண்டி இருப்பதால் வேகமாக எழுதுவது மிகவும் அவசியம். எனினும், துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, மேற்கூறிய கொள்கைகளுக்கு இணங்கிய கையெழுத்து வகைகளில் எது மிகவும் சிறந்தது என்ற கேள்விக்கு ஆராய்ச்சியானது எவ்வித இறுதி விடையையும் அளிக்கவில்லை.

பல்வேறு கோப்பெழுத்து வகைகளையும் கவனமாக ஆராய்ந்த பிறகு, பல நாடுகள் பொது உபயோகத்துக்காக ஒரு குறிப்பிட்ட வகையை நிர்ணயிக்கின்றன. அத்தகைய சந்தர்ப்பங்களில், பொது உபயோகத்தை நோக்கமாக உடைய சுவடியும், வாணிப முறையில் தரப்படுத்தப் பட்டவையுமான கையெழுத்து வகைகளே பொதுவாகத் தழுவிக் கொள்ளப்படுகின்றன. வேறு நாடுகளில், வெவ்வேறு ஆட்சிப் பகுதிகள் தமக்கு ஏற்ற கையெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுத்துப் பயன்படுத்தும் உரிமையைப் பெற்றுள்ளன. ஆசிரியர்கள் எந்தக் கையெழுத்து வகைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பது என்று முடிவு செய்யவும் அவற்றில் போதுமான பயிற்சியை அளிக்கவும் துணை செய்வதற்காக அடிக்கடிக் கல்வி அமைச்சரகங்கள் அறிக்கைகளை வெளியிடுகின்றன.

தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையிலிருந்து கோப்பெழுத்துக்கு மாறுதல்

இந்த மாற்றக் காலத்தின்போது மாணவர்கள் தொடர்ச்சியாகக் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளத் துணை செய்வதற்காக, மாணவர்கள் கோப்பெழுத்தின் கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி பெறுகின்ற வரையில் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்தை அவர்கள் பயன்படுத்துவதை அனுமதிக்கிறார்கள். பெயர்களையும் அடையாளங்களையும் எழுதுதல், படங்கட்குத் தலைப்பு எழுதுதல், பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்தல் முதலியவற்றில் பயன்படுவது போலத் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறையானது பயன்படும் இடங்களில் எல்லாம் அந்த முறையையே பயன்படுத்திக் கொள்ளவும் மாணவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள். இந்தத் திட்டத்தில் உள்ள ஒரு தெளிவான நன்மை என்ன என்றால் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் வல்லமை இப்படிப் பாதுகாக்கப்படுவதோடு, வாழ்க்கை முழுவதும் தேவை உண்டாகிற போது அதை உடனே பயன்படுத்திக் கொள்ள இயலும்.

மாணவர்கள் கோப்பெழுத்து முறையை மேற்கொள்ளுவதற்கு முன்னால், அவர்கட்கு அதனோடு பழக்கம் உண்டாவதற்கு அடிக்கடி வாய்ப்

புக்களை உண்டாக்க வேண்டும். ஒரே வாசகத்தைத் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கை யெழுத்திலும், கோப்பெழுத்திலும் கரும்பலகைமேல் எழுதலாம்; அவை இரண்டுக்கும் இடையே உள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகளை மாண வர்கள் நோக்கும்படி செய்யலாம். கோப்பெழுத்து வகையில் எழுதப்பட்ட அறிவிப்புக்கள், அறிக்கைகள் முதலியவற்றைப் படிப்பதில் பயிற்சியும் தரலாம். மேலும், கையெழுத்து மாற்றத்தை உண்டாக்கப் பின்வரும் முறைகள், வெகுவாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

1. தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும்போது அமர்வது போலவே, மாணவர் தம்முடைய சாய்வு மேசைகளை நேராகப் பார்த்து அமர்கின்றனர். இரண்டு கைமுட்டிகளும் மேசைமேல் பதிந்துள்ளன. ஆனால், அவை எழுநீம் மேற்புறத்தின் விளிம்புக்குச் சற்றுக் கீழே நீண்டுள்ளன.

2. ''இழுப்புக் கொள்கை''யானது கடைப்பிடிக்கப்படுகிறது. இது தசை அசைவுக்குத் துணை செய்கிறது. ஏனெனில், பேனாவையோ, பென்சிலையோ அழுத்திப் பிடித்து எழுதும்போது நிகழ்வதுபோல, பேனா அல்லது பென்சிலின் மீது உண்டாகும் விரல்களின் இறுக்கத்தை அது தணிக்கிறது; குறைந்த முயற்சியே தேவைப்படுவதால் அலுப்பைக் குறைக்கிறது.

3. ஓரளவு விரல்களின் அசைவுகள் அனுமதிக்கப்படுகின்றன; இவ் விரல் அசைவுகளோடு தோள் அசைவும், கையசைவும் உண்டாகும்.

4. எழுதுவது பயன்படுத்தப்படுகிற எல்லாப் பள்ளிச் செயல்களின் போதும் கையெழுத்துக்கு வேண்டிய அளவு வழிகாட்டப்படுகிறது. அதை இன்னும் நிறைவாக்க, வழிப்படுத்தும் பயிற்சிக்காகத் தனி நேரப் பகுதிகள் ஒதுக்கப்படுகின்றன. பொதுவாக அத்தகைய நேரப்பகுதிகளில் சிபார்சு செய்யப்பட்ட பயிற்சி வாசகங்கள்பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. எனி னும் மாணவர்கள் அனுபவிக்கும் சிறப்பு இடர்ப்பாடுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு துணைப்பயிற்சி வகைகளும் பெரிய அளவில் தரப்படுகின்றன.

5. மாணவர் தொகுதிகளின் தேவைகட்கு ஏற்றவாறும் ஒரு வகுப்பில் உள்ள தனித்தனி மாணவரின் தேவைகட்கு ஏற்றவாறும் தனிப்பயிற்சிக்கு நேரங்கள் ஒதுக்கப்படுகின்றன.

6. தனிப்பயிற்சி நேரங்களின் போதும், மற்ற எல்லா எழுதும் செயல் களின் நேரங்களின்போதும், மாணவர்கள் தம் கையெழுத்தைத் தாமே விமர்சனம் செய்யவும், தாம் செய்யும் தவறுகளைப் பிரித்தாராயவும், அவை களைத் திருத்திக்கொள்ள முனையவும் ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள்.

7. இதில் உள்ள நோக்கம் ஒரு குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகையை அப்படியே பின்பற்றி எழுவதன்று. தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட கையெழுத்து வகையில் ஒரு நல்ல தரத்தை வளர்த்துக் கொள்வதே ஆகும். தனி நபர் களின் திறமைகள், மன நிலைகள் ஆகியவற்றின் விளைவாக அதில் பல வேறு பாடுகளும் இடம் பெறலாம். டால்பியாஸ் என்பவர் கருத்துப்படி, ஒருவ ருடைய கையெழுத்தில் இருக்க வேண்டிய விரும்பத்தக்க சிறப்பியல்புகள், அக்கையெழுத்து எளிமையானதாகவும் தெளிவானதாகவும் புரியத்தக்க தாகவும் கவர்ச்சியானதாகவும் இருக்கவேண்டும் என்பதே. நிறைய நேர மும் முயற்சியும் செலவானாலும் சரி, இச் சிறப்பியல்புகளைக் கையெழுத்தில் அடைதல் அவசியம். மேலே கூறிய முறைகள் எல்லாம் கையெழுத்தில் கோப்பெழுத்து வடிவங்கள் கையாளப்படும் இடங்களில் எல்லாம் பொது வாகப் பொருந்துவன ஆகும். கையெழுத்தில் குறிப்பிட்ட கோப்பெழுத்து வகைகளைக் கற்பிப்பதோடு தொடர்பு கொண்டுள்ள மிக்க விரிவான பிரச் சனைகளைப் பற்றிய செய்திக்கு, அத்தகைய கையெழுத்து வகைகளின் ஆசிரி

யர்கள் பலபேரால் வெளியிடப்பட்டுள்ள கையேடுகள், கோப்பெழுத்தைக் கற்பிப்பதைப் பற்றிப் பல்வேறு நாடுகளையும் சேர்ந்த நிபுணர்களால் தயாரிக்கப்பட்ட அறிக்கைகள், ஆகியவற்றை வாசகர்கள் நோக்கவேண்டும்.

மிகவும் வற்புறுத்தப்படவேண்டிய கையெழுத்துக் கூறுபாடுகள்

மூன்றும் நிலையில் கையெழுத்தின் தன்மையை வளர்த்துக்கொள்ளும் முயற்சி தொடர்ந்து நிகழ்கிறபோது, கையெழுத்து புரியும் தன்மையில் நேரடியாகச் செல்வாக்கு வகிக்கும் கூறுபாடுகளைச் சிறப்பாக வற்புறுத்துதல் அவசியமாகும். எந்த வகையான எழுத்துமொழியாக இருப்பினும் சரி, எந்த வகையான கையெழுத்து வகையாக இருப்பினும் சரி, மேற்கூறப்பட்டது பொருந்துவதாகும். மேற்கொள்ளப்படும் குறிப்பிட்ட கையெழுத்து வகைகளில் நிபுணர்களுடைய சிபார்சுகளால் கடந்த காலத்தில் ஆசிரியர்கள் பெரிதும் வழிப்படுத்தப்பட்டார்கள். அண்மைக்கால ஆண்டுகளில் பல ஆராய்ச்சிகள் நடந்துள்ளன. அவற்றின் முடிவுகள் இப்போது தரப்படும் வழிப்படுத்தல் வகையில் பெருஞ்செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. கீழ்வரும் பத்திகளில் அத்தகைய ஆராய்ச்சிகளில் உதாரணத்துக்காக இரண்டு சுருக்கமாமக் கூறப்பட்டுள்ளன.

முதல் உதாரணத்தில், கோப்பெழுத்தின் ஐந்து அடிப்படைக் கூறுபாடுகளின் ஒப்பு முக்கியத்துவத்தை நிர்ணயிக்க ஒரு முயற்சி மேற்கொள்ளப்பட்டது. அவ்வைந்து அடிப்படைக் கூறுபாடுகளாவன : எழுத்து அமைப்பு, இடைவெளி விடல், வரிசை அமைப்பு, சாய்வு ஒழுங்கு, வரி அல்லது கீற்றின் தன்மை. இவ்வைந்து கூறுபாடுகளில் ஒவ்வொன்றிலும் மிகவும் பலவகையாக வேறுபட்ட கையெழுத்து மாதிரிகளை முதியோர்கள் படித்தபோது அவர்களுடைய கண்அசைவுப் பதிவுகள் எடுத்துக் கொள்ளப்பட்டன. இவற்றின் முடிவுகள்: எல்லா உண்மைகளும் இதில் பங்கு கொண்டுள்ளன. எழுதக் கற்பிப்பதில் இவை அனைத்தும் உணரப்பட வேண்டும் என்பதைக் காட்டின. எனினும், புரியும் தன்மையை நிர்ணயிப்பதில், எழுத்தின் நல்ல உருவ அமைப்பே சிறந்த காரணமாக விளங்குகிறது என்பது தெரிந்தது. அதற்கு அடுத்தாற்போல் சாய்வு ஒழுங்கும், சிறந்த கட்டுக்கோப்புமான கையெழுத்து அமைப்பும் காரணம் ஆக விளங்கின. ஒழுங்கான வரிசை அமைப்பு, வரியின் தன்மை அல்லது கீற்றின் தன்மை ஆகியவற்றின் தேவையைப் பற்றி முடிவான சான்றெதுவும் கிடைக்கவில்லை. அத்தகைய ஓர் ஆராய்ச்சி தெளிவாகவும், புரியும்படியாகவுமுள்ள கையெழுத்தை உருவாக்குவதற்குக் கற்பிப்பதில் எங்கு சிறப்பாக வற்புறுத்தவேண்டும் என்பதைக் குறிப்பிடுகிறது. ஓர் அழகான கையெழுத்து வகையை உறுதியாக உண்டாக்கவும், எங்கு மிகுதியாக வற்புறுத்த வேண்டும் என்பதைக் காட்டவும் ஆராய்ச்சிகள் தேவையாகின்றன.

இரண்டாவது ஆராய்ச்சி ஒன்று கையெழுத்தைப் புரியாததாகச் செய்கின்ற எழுத்து உருவ அமைப்பில் உள்ள முக்கியத் தவறுகளைக் கண்டுபிடிப்பதை நோக்கமாகக் கொண்டு நடந்தது. குழந்தைகள், சிறுவர்கள், முதியோர்கள் ஆகியோரில் 2300 பேருக்கு மேற்பட்டவர்களிடமிருந்து திரட்டப்பட்ட கையெழுத்து மாதிரிகளில் அடங்கிய பத்து லட்சத்துக்கு மேற்பட்ட எழுத்துக்களில் 24 வெவ்வேறு ஆராய்ச்சியாளர்கள் பிரிப்பாராய்ச்சி நடத்தினார்கள். அந்த ஆராய்ச்சியானது பள்ளிக் குழந்தைகள் செய்யும் தவறுகளின் பின்வரும் சதவீதங்களை வெளிப்படுத்தின. a,o போன்ற எழுத்துக்களின் சுழிகளைப் பூர்த்தி செய்யத் தவறியவர் 24 சதவீதம்; எழுத்துக்களின்

மேல்புறத்தில் வளைத்து சுழிக்கவேண்டிய எழுத்துக்களைச் சுழிக்காமல் எழுதியவர்கள் (அதாவது lஐ t போன்றும் eஐ i போன்றும் எழுதியவர்கள் 13 சதவீதம்; வளைத்துச் சுழிக்கவேண்டாத எழுத்துக்களைச் சுழித்து எழுதியவர்கள் (அதாவது iஐ e போன்று எழுதியவர்கள்) 12 சதவீதம்; வட்டமான கீற்றுக்களைவிட நேர்க்கோடுகளான கீற்றுக்களைப் பயன்படுத்தியவர்கள் (அதாவது nக்கு uஐயும் hஐ li போன்றும் எழுதியவர்கள்) 11 சதவீதம்; முடிக்கும் கீற்றில் இடர்ப்பட்டவர்கள் (மேல் நோக்கியோ அல்லது கீழ்நோக்கியோ இழுக்காதவர்கள், படுக்கைகோட்டை வரையாமல் விட்டவர்கள்) 11 சதவீதம்; h இல் உள்ளது போன்ற மேல் நோக்கிய கீற்றை விட்டவர்கள் 6 சதவீதம்; t யின் கழுத்தில் கோடிழுக்காமல் விட்டவர்கள் 5 சதவீதம்; i இல் புள்ளி வைக்காதவர்கள் 3 சதவீதம். வேறுவகைப் பிழைகளைச் செய்தவர்கள் 15%.

இவ்வகைப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் பல செய்திகளை விளக்குகின்றன. அவைகள் ஒருசில பிழைகளே கையெழுத்தின் புரியும் தன்மையைப் பெரிதும் பாதிக்கின்றன என்பதைக் காட்டுகின்றன. மேலே குறிப்பிட்ட தவறுன எழுத்துக்களில் 60 சதவீதம் தவறுகளை நான்கு வகைகளாகப் பிரிக்கலாம். கையெழுத்துக்கள் புரியாத தன்மைக்கு 45 சதவீதக் காரணங்களாக இருப்பவை a, e, r, t என்னும் நான்கு எழுத்துக்களே. எங்கெங்கு இத்தகைய உண்மைகள் தெரிகின்றனவோ அங்கெல்லாம் ஒரு சில இடர்ப்பாடு மிக்க எழுத்துக்களின் மேல் கவனத்தைக் குவிப்பதன் மூலம் கையெழுத்தின் புரியும் தன்மையை ஆசிரியர்கள் வெகுவிரைவாக வளர்க்க முடியும் என்பதை அனுபவம் உணர்த்துகிறது. அதன் பிறகு அவர்கள் மற்றவகைப் பிழைகளைத் திருத்துவதையும் எழுதும் வேகத்தை அபிவிருத்தி செய்வதையும் மேற்கொள்ளலாம். ஆகவே, எல்லா வரிவடிவங்களிலும் கையெழுத்து வகைகளிலும் அத்தகைய ஆராய்ச்சிகளின் தேவை மிகவும் அவசியமாகிறது.

கையெழுத்தில் ஏற்படுத்தும் முன்னேற்றத்தை அளத்தல்

மாணவர்கள் புரியும் வண்ணம் எழுதக் கற்றுக்கொள்வதில் முன்னேறிச் செல்லும்போது, அவர்களுடைய கையெழுத்தின் வேகம், தன்மை ஆகிய இரண்டும் அடிக்கடி ஆராயப்படவேண்டும். எழுதுவதில் உள்ள இந்தக் கூறுபாடுகளைப் பற்றிப் புறநோக்குப் பதிவுகளைப் பெறுவதற்குக் கையாளப்படும் முறைகள் 9ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்பட்டன. ஒரே சீரான நிலைமைகளில் இரண்டு மாதம் அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட காலத்துக்கு ஒரு முறை பதிவுக் குறிப்புக்களை எடுப்பதன் மூலம், ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தை அளந்துவிடலாம், எனினும், கையெழுத்தின் நல்ல தன்மையைப் புறக்கணிக்கும் வகையில் எழுதும் வேகத்தை மிகுதியாக வற்புறுத்தக் கூடாது. பல மாணவர்களைப் பொறுத்தவரை, பள்ளிப் படிப்பில் நான்காம் ஆண்டு தொடங்கும்வரை, எழுதுவதில் வேகத்தை வற்புறுத்துவது பொருத்தமானதன்று:

அத்தகைய பதிவுக் குறிப்புக்களால் உண்டாகும் இரண்டாவது பயன், ஒரு மாணவர் தொகுதி மொத்தமாகச் சாதாரணமாக எதிர்ப்பார்க்கப்படும் முன்னேற்றத்தை அடைந்துள்ளதா இல்லையா என்பதை முடிவு செய்ய அவை உதவுகின்றன. ஒரு வகுப்பின் சராசரி வேகத்தையும் கையெழுத்துத் தன்மையையும் அதற்கு முந்திய வகுப்புக்களின் சராசரி வேகம், தன்மை ஆகியவற்றுடனோ அல்லது அதே அளவு ஆண்டுகள் பள்ளியில் படித்த வேறு மாணவர் தொகுதிகளுடைய சராசரி வேகம், தன்மை ஆகியவற்றுடனோ ஒப்பிட்டு நோக்குவதன் மூலம் அந்த வகுப்பின் முன்னேற்ற அளவை நிர்ணயிக்க

லாம். குறிப்பிட்ட மாணவர் தொகுதிகளின் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கக்கூடிய பல்வேறு நிலைமைகளைப் பற்றியும் கவனமாக ஆராயவேண்டும். சில எடுத்துக் காட்டுக்கள் பின்வருமாறு: ஒழுங்காக வகுப்புக்கு வாராமை, மிகக் குறைவாகப் பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்கள், தேவையான வாசகங்கள் இன்மை, ஊக்கத்துடன் உந்தப்படாமை முதலியன.

எழுதும் வகை, கற்பிக்கும் முறைகள் ஆகியவற்றோடு தொடர்புடைய பிரச்சனைகள் போன்ற முக்கிய பிரச்சனைகளில் முடிவு காண்பதற்குப் புறநிலைப் பதிவுக் குறிப்புக்கள் அவ்வப்போது பயன்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, சாய்த்து எழுதுவதை (இட்டாலிக்ஸ்) மேற்கொள்வதில் ஸ்காட்லந்திலும், இங்கிலாந்திலும் அண்மையில் ஆர்வம் மிகுதியாக வளர்ந்துள்ளது. இப்படிச் சாய்த்து எழுதுவது மற்றக் கோப்பெழுத்து முறைகளைவிட மிகுந்த அழகான தோற்றத்துடன் காணப்படுவதே அது மிகுதியாக விரும்பப்படுவதற்குக் காரணமாகும். சாய்த்து எழுதும் முறை அழகு மிக்கது என்பதில் யாருக்கும் கருத்து வேறுபாடு இல்லை. ஆனால் அப்படி எழுதும்போது வேகமும், புரியும் தன்மையும் மிகுதிப்படுகின்றன என்பதில்தான் பலர் ஐயங்கொள்ளுகிறார்கள்.

இவ்விஷயங்களைப் பற்றிய புறநிலைச் சான்றுகளைப் பெறும் பொருட்டு வெவ்வேறு கையெழுத்து முறைகளைப் பயன்படுத்திய நான்கு பள்ளிக்கூடங் களில் தாம்ஸன் என்பவர் ஓர் ஆராய்ச்சியினை மேற்கொண்டார். வெவ்வேறு வகுப்புக்களில் இருந்த மாணவர்கள் மூன்று வெவ்வேறான வழிகளில் இரண்டு நிமிட நேரத்துக்கு எழுதும்படி கேட்டுக் கொள்ளப்பட்டார்கள். தம்முடைய சிறந்த கையெழுத்தில் ஒரு முற்றுத்தொடரைப் பார்த்து எழுதுதல்; ஒரு சாதாரணக் கடிதத்தை எழுதும்போது, அவர்கள் இயன்ற அளவு நன்றாக எழுதும் வகை; மிக வேகமாக எழுதும்போது அவர்களால் இயன்ற அளவு நன்றாக எழுதும் வகை ஆகிய இவைகளே மேலே குறிப்பிட்ட மூன்று வெவ் வேறு வழிகளாகும். இப்படிப்பட்ட கையெழுத்து மாதிரிகளை எல்லாம் ஒன்றோடொன்று ஒப்பிட்டு நோக்கியதன் மூலம், இந்த நான்கு வகைப்பட்ட கையெழுத்திலும், எழுதும் வேகம் அதிகமாக ஆகக் கையெழுத்தின் தன்மை யானது குறைந்துகொண்டே போகின்றது. ஆயினும், மொத்தத்தில் சாய்த்து எழுதும் முறையில் (இட்டாலிக்ஸ்) எழுதப்பட்ட மாதிரிகள் முற்றிலும் புரியக் கூடியனவாகவும் பார்ப்பதற்கு அழகானவையாகவும் இருந்தன. மேலும், சாய்த்து எழுதும்போது உள்ள வேகம், மற்றக் கையெழுத்து வகைகளின் வேகத்தைவிட 6·4 சதவீதம் உயர்ந்து காணப்பட்டது. இவ்விதமான, மிகவும் கருத்து வேறுபாடுள்ள பிரச்சனை ஒன்றுக்குக் குறைந்தது ஓரளவு விடையானது மாணவர்களுடைய புறநோக்குப் பதிவுக் குறிப்புகளின் உப யோகத்தின் மூலம் தரப்பட்டுள்ளது.

நிலையறிதலும், நிவர்த்தி செய்யும் கற்பிப்பும்

புரியும் வண்ணம் எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் மந்தமாக முன்னேறும் மாணவர்களுடைய இடர்ப்பாடுகளின் இயல்பையும், அவ்விடர்ப்பாடு களுக்குக் காரணமாகக் கூடியவற்றையும் பற்றி விரிவான ஆராய்ச்சி நடத்தப் படவேண்டும். 9ஆம் பகுதியில் படம் 21இல் காட்டப்பட்டுள்ள கை யெழுத்தை அளவிடுவதற்கேற்ற நிலையறியும் பதிவுக் குறிப்பில் குறிப்பிட்டுள் ளதுபோல, நிலையறியும் வேலை மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். பொதுவாக, ஒரு காலத்தில் ஒரு மாணவனுடைய தேவைகளைப் பற்றித் தீவிரமாக ஆராய் வது வரவேற்கத் தக்கது. முதல் மாணவருக்குத் தேவையான உதவியின் தன்மை கூடுமானவரை மிக நன்றாகத் தெரிந்து கொள்ளப் பட்டவுடன்,

அடுத்த மாணவனுடைய குறைபாடுகள், தேவைகள் ஆகியவற்றைப்பற்றி அதே போன்ற ஆராய்ச்சிகள் நடத்தப்படவேண்டும். இப்படியே எல்லா மாணவர்களையும் தனித்தனியாக ஆராயவேண்டும். இதற்கிடையில், முதல் மாணவனுக்குத் திட்டமிட்டமைக்கப் பட்ட திருத்தும் திட்டம் தொடர்ந்து நடைபெற வேண்டும். இந்தப் பொதுவான காரியக் கிரமத்தை மேற்கொள் வதன் மூலம், ஒவ்வொரு மாணவனுடைய பிரச்சனை வகையையும் ஆசிரியர் விரைவில் தெளிவாகத் தெரிந்துகொள்ள இயலுகிறது.

சில மாணவர்கள், பார்வைக் குறைபாடு, உறுப்பியக்கக் கட்டுப்பாடு போதிய அளவு இன்மை, அல்லது கையானது சரியான முறையில் உருவா காமை போன்ற உடல் சம்பந்தமான குறைபாடுகளால் எழுதக் கற்றுக்கொள் வதில் மிகவும் இடர்ப்படுகின்றனர். இக்குறைகளைத் தவிர்க்கவும் நீக்கவும் தனிப்பட்ட முயற்சிகள் எடுக்கப்பட வேண்டும். சில வேளையில் எழுத்துக்களை எல்லாம் திருப்பித் தலைகீழாக எழுதும் மாணவனையோ, அல்லது ஒரு சொல்லில் எழுத்துக்கள் அமைந்துள்ள வரிசை முறையில் அவற்றை எழுதத் தவறுகின்ற மாணவனையோ காணலாம். இத்தகைய இயல்புகளை நீக்கிக் கொள்ள எழுத்துக்கள், சொற்கள் ஆகியவற்றின் மாதிரிகள் மேல் பலமுறை எழுதுவதும், எழுதுவதில் திரும்பத் திரும்பப் பயிற்சிகள் அளிப்பதும் மிகவும் துணை செய்வன ஆகும். உடல் குறைபாடுள்ள மாணவர்கட்கு எழுதக் கற்பிக்கையில் பொதுவாக அவர்கள் வழக்கமான தரத்தை அடையவோ, அல்லது நிர்ணயிக்கப்பட்ட கையெழுத்து வகையை நுட்பமாகப் பின் பற்றவோ இயலாதவராக உள்ளனர் என்ற உண்மையை எப்போதும் மனதில் இருத்திக் கொள்ள வேண்டும்.

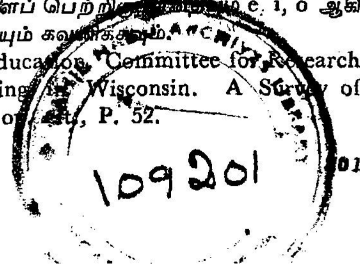


படம் : 22 அமெரிக்காவைச் சேர்ந்த விஸ்கான்ஸின் மாநிலத்தில் எழுதக் கற்பிக்கப் பயன்படுத்தப்படும் ஐந்து முறைகளில் காணப்படும் பலவகையான பெரிய எழுத்து வடிவங்கள். K, M, U, V, X, Y ஆகிய எழுத்துக்கள் நான்கு வகையான வேறுபாடுகள் கொண்ட வடிவங்களைப் பெற்றிருப்பதையும் P ஒரே ஒரு வடிவம் பெற்றிருப்பதையும் கவனிக்கவும்.

Wisconsin. Department of Education, Committee for Research in Handwriting. Handwriting in Wisconsin. A Survey of Elementary School Practice. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin, 1951, p. 51. (Bulletin of the School of Education.)

படம் : 23 அமெரிக்காவைச் சேர்ந்த விஸ்கான்ஸின் மாநிலத்தில் எழுதக் கற்பிக்கப் பயன்படுத்தப்படும் ஐந்து முறைகளில் காணப்படும் பலவகையான சிறிய எழுத்து வடிவங்கள். q, w ஆகிய எழுத்துக்கள் ஐந்து வகையான வேறுபாடுகள் கொண்ட வடிவங்களைப் பெற்றிருப்பதையும் e, i, o ஆகியவை ஒரே ஒரு வடிவம் பெற்றிருப்பதையும் கவனிக்கவும்.

Wisconsin. Department of Education. Committee for Research in Handwriting. Handwriting in Wisconsin. A Survey of Elementary School Practice, op. cit., P. 52.



பகுதி பதினொன்று

முதியவர்களுக்குக் கையெழுத்து கற்பித்தல்

எழுதப்படிக்கத் தெரியாத முதியவர்களில் பெரும்பாலானவர் படிப்பதற்கு எவ்வளவு விரும்புகிறார்களோ அவ்வளவு எழுதக்கற்றுக் கொள்ளவும் விரும்புகிறார்கள். மிகப்பெரும்பாலான முதியோர்கள் எழுத்தறிவு வகுப்புகளில் சேருவதற்கு முக்கியமான காரணமே எழுதக் கற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்ற ஆவல்தான் என்று சில பகுதிகளில் பணிசெய்யும் களப்பணியாளர்கள் குறிப்பிடுகிறார்கள். இத்தேவையை நிறைவு செய்யும் முயற்சிகளில் மிகவும் பயன் அளிக்கக் கூடிய அனுபவங்கள் சேர்ந்துள்ளன. துர் அதிர்ஷ்டவசமாக எழுதக்கற்கும்போது முதியோர்கள் அனுபவிக்கும் இடர்ப்பாடுகளைப் பற்றியோ, வெவ்வேறு கற்பிப்பு முறைக் கிரமங்களுடைய தராதரங்களைப் பற்றியோ ஆராய்ச்சி முடிவு எதுவும் இதுவரை அறிவிக்கப்படவில்லை. இந்தப் பகுதியில் கூறப்படும் யோசனைகள் பெரும்பாலும் களப்பணியாளர்களுடைய அநுபவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டவையாகும். எனினும், அவை எல்லாம் குழந்தைகளின் கையெழுத்துக்களை வைத்துக் கொண்டு இவற்றைப்பற்றி செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சி முடிவுகள் எத்துணையளவு பொருந்துமோ அத்துணை அளவிற்கு ஒப்பிடப்பட்டு சரியாக்கப்பட்டன.

கையெழுத்தின் பயன்கள்

இன்று முதியோர்களுக்குக் கையெழுத்தினால் உண்டாகும் உபயோகங்கள் உலகின் பல்வேறு பகுதிகளில் மிகவும் வேறுபடுகின்றன. கடந்த காலத்தில், கையால் எழுதுவது என்பது ஒருவர் தம் பெயரைக் கையெழுத்திடுவது, சிறு சிறு செய்திகளை எழுதுவது ஆகிய இவை தவிர வேறு எதற்கும் பயன்படவில்லை. அப்படிப்பட்ட நிலையில் கையெழுத்தைப் பொறுத்தவரை ஒருவரிடமிருந்து, எதிர்பார்க்கப்பட்ட எழுத்தறிவின் குறைந்த பட்சத்தரமாவது ஒருவன் தனது பெயரை எழுதுகின்ற அளவுக்கோ, அல்லது ஒரு சிறிய பத்தியை எழுதுகின்ற அளவுக்கோ எழுதுவதில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களை வளர்ப்பதே ஆகும்.

சில வட்டாரங்களில், சிறப்பாக வெளியிடங்களில் வேலை செய்வதற்காகத் தம் வீடுகளை விட்டு வெளியேற வேண்டியிருக்கும் தென் ஆப்பிரிக்காவில் கையெழுத்தால் உண்டாகும் விரிவான பயன் அறிவிக்கப்பட்டுள்ளது. அத்தகைய பகுதிகளில் வாழும் மக்கள் எழுத்தறிவு வகுப்பிற்குச் செல்வதற்கு முக்கியமான நோக்கங்களுள் ஒன்று கடிதங்களை எழுதுவதற்கும் படிப்பதற்கும் கற்றுக்கொள்வதே ஆகும். மேற்கொள்ள இருக்கும் ஓர் எழுத்தறிவுச் சோதனையின் வருணனையில் சேர்க்கப்பட்டுள்ள பின்வரும் தேவையில் இந்த ஆவலைத் திருப்தி செய்வதற்கான முயற்சி காணப்படுகிறது; "ஒரு குறிப்பிட்ட நபருக்குக் குறிப்பிட்ட செய்தியைத் தாங்கியுள்ள ஒரு கடிதத்தை எழுதுவது; அந்தக் கடிதம் வழக்கமான முறைப்படி அமையவேண்டும்; அதில் அனுப்புவோர் முகவரியும் அவருடைய சொந்தக் கையெழுத்தும் இருக்க

வேண்டும். பொதுவாக ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட முறையில் ஓர் காகித உறை தயாரிக்கப்பட்டு, விலாசம் உள்ளவருக்கு அக்கடிதம் நிச்சயமாகப் போய்ச் சேரும் வகையில் உறையில் மேல் விலாசம் எழுதப்பட வேண்டும். இச்சோதனையில் உள்ள ஒரு முக்கிய கூறுபாடு என்னவென்றால் அதனைச் செய்வதற்குக் கையெழுத்துத் திறமை மட்டுமின்றி, அதைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் ஒரு குறிப்பிட்ட நோக்கத்தை அடையும் வல்லமையும் தேவைப்படுகிறது.

1951-இல் பிலிப்பைன்ஸில் நடைபெற்ற ஓர் அளவீட்டின் விளைவாக அங்குள்ள முதியவர்கள், கணக்குகள் வைத்துக் கொள்ளவும், ஒருவர் தாமே நேரில் பார்த்துக் கூற இயலாதவர்களுக்கு சிறுகுறிப்புக்களையோ அல்லது செய்யவேண்டிய வழிவகைகளையோ எழுதி அனுப்பவும், தகுந்த நேரங்களில் புகழ்ச்சிக்கடிதங்களோ அல்லது குறைகளைச் சுட்டிக்காட்டும் கடிதங்களையோ எழுதவும், நினைவு கூர்தற்குரிய பொருள்களை எழுதிக் கொள்ளவும், நண்பர்களின் பெயர்களையோ அல்லது எதிர்காலத்தில் செய்யவேண்டிய செயல்களையோ குறித்துக் கொள்ளவும், இப்படிப்பட்ட பல்வேறு நோக்கங்களுக்காகக் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்துகிறார்கள் என்பது புலப்பட்டது. ஜமேக்காவிலிருந்து வந்த அறிக்கைகள், அங்கு வாழும் மக்கள் கையெழுத்தால் அடையும் பயன்கள், சிலவகைகளில் பிலிப்பைன் மக்களுடைய கையெழுத்தால் அடையும் பயன்களைப் போன்றும், வேறு சிலவகைகளில் வேறுபட்டும் விளங்குகின்றன என்று காட்டுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக ஜமேக்கா முதியவர்கள் சொந்தக்கணக்குகளை எழுதிவைத்துக் கொள்கிறார்கள்; தாம் நடத்தும் கூட்டங்களின் நிகழ்ச்சிக் குறிப்புக்களைத் தயார் செய்கிறார்கள்; தொகுதிக் குறிப்புக்களை எழுதி வைக்கிறார்கள்; கடிதப்போக்குவரத்தை மேற்கொள்ளுகிறார்கள்; சொந்தஉபயோகத்துக்கும், தொகுதிகளின் உபயோகத்துக்கும் வேண்டிய பொருள்களைப் பெற ஆணைக்கடிதங்கள் எழுதுகிறார்கள்; கூட்டங்களிலும், சொற்பொழிவுகளிலும் கண்கூடாகக் காட்டப்படுபவனவற்றிலும், பெறுகின்ற முக்கியக் கருத்துக்களைக் குறித்துக் கொள்ளுகிறார்கள்.

போர்ட்டோரிக்கோவிலிருந்து வந்த அறிக்கைகள் மேலே குறிப்பிட்டவற்றோடு கையெழுத்தில் வேறு இரண்டு செயல்களையும் சிறப்பாக வற்புறுத்தின. அவை : பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்து ஒரு வேலைக்காக விண்ணப்பக் கடிதம் எழுதுவது, ஒருவருடைய வேலையில் துணையாக இருப்பது-எடுத்துக்காட்டாக, பதிவுக் குறிப்புக்களை எழுதிவைப்பது, அறிக்கைகள் தயாரிப்பது. விரைவாகத் தொழில் மயமாகும் பகுதிகளில் கையெழுத்தின் இத்தகைய பயன்கள் மிகவும் முக்கியத்துவம் உடையவையாக விளங்குகின்றன.

மேலே கூறிய எடுத்துக்காட்டு கூறுவதுபோல், இன்று கையெழுத்தால் உண்டாகும் பயன்கள் மிகவும் வேறுபடுகின்றன. ஒரு வட்டாரத்து முதியோர்களுடைய உடனடித் தேவைகளுக்கும், எதிர் காலத்தில் ஏற்படக்கூடிய தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு ஒரு கையெழுத்துத் திட்டத்தை உருவாக்குவதற்கு மிகவும் தேவையாக இருப்பவை இரண்டு. முதலாவது, பல்வேறு நோக்கங்களையும், அவற்றின் ஒப்பு முக்கியத்துவத்தையும் வினவியறிவதன் மூலம் தீர்மானித்துக் கொள்வது. இரண்டாவது வட்டாரத் தலைவர்கள் பங்குகொள்ளும் மகா நாட்டின் வாயிலாக எதிர்காலத்தில் தனிநபர் நலனையும் சமுதாய நலனையும் உயர்த்துவதற்குக் கையெழுத்து இன்னும் எந்தெந்த வகைகளில் மிகுதியாகப் பயன்படும் என்பதை உறுதி செய்து கொள்வது.

அடைய வேண்டிய குறிக்கோள்கள்

ஒரு சிறந்த கையெழுத்து திட்டத்தை உருவாக்குவதில் உள்ள இரண்டாவது பிரச்சனை, தரப்படும் பயிற்சியின் மூலம் அடையவேண்டிய நோக்கங்களை வரையறுப்பதாகும். மேலே உள்ள விவாதத்தில் குறிக்கப்பட்டபடி, இந்த நோக்கங்களெல்லாம் ஓரளவுக்காவது வெவ்வேறு வட்டாரங்களில் கையெழுத்துக்குள்ள பல்வேறு தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு அமைக்கப்பட வேண்டும். போதுமான குறிக்கோள்களைக் கொண்ட ஓர் அறிக்கையைத் தயாரிப்பதற்கு ஒரு வழிகாட்டியாக, இதுவரை கண்டுபிடிக்கப்பட்ட முதியோருக்குரிய கையெழுத்துத் திட்டங்களில் அறிவிக்கப்பட்ட நோக்கங்கள் எல்லாம் பிரிப்பாராய்ச்சி செய்யப்பட்டன. இந்த அடிப்படையில் அடியில் காணப்படும் அறிக்கை ஒன்று தயாரிக்கப்பட்டது.

எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் ஆர்வத்தை எழுப்பி ஆழப்படுத்துதல்.

தெளிவாகவும், புரியும் வண்ணமும், உரிய வேகத்துடனும் எழுதும் திறமையை வளர்த்தல்.

அன்றாட வாழ்க்கையின் நடைமுறைத் தேவைகளைக் கையெழுத்தானது பயனுள்ள முறையில் பூர்த்தி செய்யும் வரை கையெழுத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதில் முதியோரை வழிப்படுத்துதல்.

எழுதத் தெரியும் என்பதில் ஒருவர் கொள்ளும் பெருமையையும், தம் கையெழுத்தைத் தாமே விமரிசனம் செய்து கொள்ளும் பழக்கத்தையும் வளர்த்தல்.

ஒருவருடைய பொருளாதார நிலையையும், சமூகத்தில் இயங்கும் திறமையையும் அதிகமாக்குவதற்கு எழுதுவதில் கூடுதலான திறன்களை வளர்த்தல்.

தன் கருத்தை வெளியிடவும், அனுபவங்களையும், எண்ணங்களையும் மற்றவர்களோடு பகிர்ந்துகொள்ளவும் துணை செய்யும் கருவி கையெழுத்து என்ற முறையில் எழுதுவதில் ஆர்வத்தைத் தூண்டுதல்.

இன்று கையெழுத்தால் உண்டாகும் பல்வேறு பயன்களாலும் குறிப்பிடப்பட்டபடி மேலே வரிசைப்படுத்தப்பட்ட ஆறு குறிக்கோள்களுள் முதலில் உள்ள நான்கும் எல்லாவிடங்களிலும் தீவிரமாக வற்புறுத்தப்பட வேண்டும். அத்துடன் ஐந்து ஆறுவது குறிக்கோள்களையும் அவ்விடத்துத் தேவைகட்கும் கிடைக்கக்கூடிய பொருள் நிலைக்கும் தக்க வேறு குறிக்கோள்களையும் நிறைவேற்ற ஒவ்வொரு வட்டாரமும் தக்க ஏற்பாடுகளைச் செய்ய வேண்டும்.

திட்டத்தை அமைத்துக் கொள்ளுதல்

மேலே விவரிக்கப்பெற்ற குறிக்கோள் எல்லாம் மிகச் சிறந்த தொரு கையெழுத்துத் திட்டத்தில் இரண்டு தலையாய கூறுபாடுகள் உண்டு என்பதைச் சுட்டிக் காட்டுகின்றன. அக்கூறுபாடுகள், கையெழுத்தில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களைக் கற்பித்தலும், கையெழுத்தைச் சொந்த உபயோகத்துக்கும் சமூக உபயோகங்கட்கும் பல்வேறுவகையில் பயன்படுத்தும் தேர்ச்சியை வளர்த்தலும் ஆகும். பயனுள்ள முறையில் கையெழுத்துப் பயிற்சியைத் தொடங்குவதற்கு முன்னால், பல முதியவர்கள் மனம், உடல் உணர்ச்சி ஆகியவற்றில் ஆயத்தமாக இருப்பது அவசியம் என்பதையும், எல்லோருக்கும் தேவைப்படும் குறைந்த பட்சக் கையெழுத்துத் தேர்ச்சி நிலைக்கு மிகவும் மேலாக முன்னேறும் தனிநபர்களைப் பெற்றிருப்பதைப்

பொறுத்தே ஓரளவுக்கு ஒரு வட்டாரத்தின் நலனும் முன்னேற்றமும் அமைகின்றன என்பதையும், அனுபவம் உணர்த்துகின்றது.

இந்த உண்மைகளை மனதில்கொண்டு, கையெழுத்துத் திட்டங்களை நான்கு நிலைகளாகப் பிரித்துக்கொண்டு அமைக்கலாம். முதலாவது நிலை, கையெழுத்துக்கு ஆயத்தப்படுத்துதல்; இரண்டாம் நிலை, கையெழுத்தில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களில் தேர்ச்சி அடைதல்; மூன்றும் நிலை, நடைமுறைத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்துகொள்ளக் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்தக் கற்றுக் கொள்ளல்; நான்காம் நிலை, எழுதுவதில் மேலும் கூடுதலான தேர்ச்சியை அடைதல்.

பெரும்பாலான எழுத்தறிவுத் திட்டங்களில், படிக்கக் கற்றுக் கொடுத்தலும், எழுதக் கற்றுக் கொடுத்தலும், இணைந்தே நிகழ்வதால், இந்த நான்கு நிலைகளில் ஒவ்வொரு நிலையும், 8-ஆம் பகுதியில் விவாதிக்கப்பட்ட முதியோர் படிப்புத் திட்டத்தில் உள்ள நான்கு நிலைகளில் ஒவ்வொன்ருேடும் வரிசை முறையில் பொருந்தும்படி நேரம் குறித்துக்கொண்டு கற்பிக்கப்பட வேண்டும். மேலும், முதல் நிலையை அடுத்து வரும் ஒவ்வொரு நிலையிலும் அடையவேண்டிய தேர்ச்சிக் கட்டங்கள் வரையறுக்கப்பட்டு, பயன்படும் எழுத்தறிவு அடைந்ததைக் குறிப்பிடும் சான்றிதழ்கள் வழங்கப்படுவதற்குமுன்னுல் அத்தேர்ச்சிக் கட்டங்கள் எல்லாம் அடையப்பட வேண்டும்.

ஒவ்வொரு நிலையிலும் முதியவர்களுக்குத் தரப்படவேண்டிய பயிற்சியின் இயல்பையும் அளவையும் திட்டமிடுகையில் முதியோரின் சில சிறப்பியல்களை மனத்தில் தெளிவாக இருத்திக் கொள்ள வேண்டும். குழந்தைகளை விட முதியவர்கள் அதிக உடல் முதிர்ச்சியைப் பெற்றிருப்பதால், குழந்தைகளைவிட அவர்கள் தம் தசைகளை நன்கு கட்டுப்படுத்தி ஆளமுடியும். ஆனல், அவர்தம் கைகளும் விரல்களும் மிகவும் விறைப்பாகவும் இருக்கும். பொதுவாக முதியவர்கள் விரும்பிக் கற்பவர்கள்; ஆகவே, கற்றுக் கொள்வதில் நிலையாக முயற்சி செய்கிருர்கள். தாங்கள் விரும்பும் குறிக்கோள்களை அடைவதற்காக அவர்கள் திரும்பத் திரும்பப் பயிற்சிகளைச் செய்யத் தம்மை ஈடுபடுத்திக் கொள்கிருர்கள். பரந்த அனுபவத்தின் விளைவாக, அவர்கள் பல பொருள்களின் நுணுக்கங்களை நன்கு அறிந்து இருக்கிருர்கள். அவற்றின் முக்கியத்துவங்களையும் தெரிந்து கொள்ளுகிருர்கள்; ஆகவே, புதிய பிரச்சனைகளின் நுணுக்கங்களை விரைவாக அறிந்து கொள்கிருர்கள். முதியவர்கள் சிறுவர்களைவிடப் பெருமளவில் தங்கள் குறிக்கோள்களை அடைவதில் முறையாகவும், தர்க்கரீதியாகவும் முன்னேறுகிருர்கள்.

முதல் நிலை : எழுதுவதற்கு ஆயத்தப்படுத்தல்

முதியவர்களுக்கு எழுதக் கற்றுக் கொடுப்பதைப் பற்றிய பெரும்பாலான அறிக்கைகள், அவர்தம் பல்வேறுபட்ட சிறப்பியல்புகளையும், தேவைகளையும் வலியுறுத்திக் கூறுவதோடு, எழுதக் கற்றுக்கொள்ள அவர்கள் எத்தனையோ பேர் மனம், உடல், உணர்ச்சிகள் ஆகியவற்றில் ஆயத்தமாக உள்ளனர் என்பதையும் காட்டுகின்றன. அத்தகைய நிலைமைகளில் கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட ஊக்குவிப்பும் பயிற்சியும் மிகவும் முக்கியமானவை ஆகும். எனவே, முதலாவது நிலையில் ஆசிரியருடைய குறிக்கோள்கள் முதியோர்களுடன் நெருங்கிய தொடர்பு கொள்ளுவதும், எளிதாகவும் விரைவாகவும் அவர்கள் எழுதுவதற்குத் துணை செய்யக்கூடிய பூர்வாங்க அனுபவங்களை அளிப்பதுமே ஆகும்.

மாணவர்களுடன் தொடர்பு கொள்ளுதல்

எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் மாணவர்களுக்குப் பயனுள்ள முறையில் வழிகாட்டுவதற்கு மாணவர்கள் பொதுவான முதிர்ச்சி நிலையினையும், அவர்களின் முன்னைய பள்ளிப் பயிற்சி அல்லது எழுத்தறிவுப் பயிற்சி ஏதாவது இருந்தால் அதையும், அவர்கள் எழுதக் கற்றிருந்தால் எந்த அளவுக்குக் கற்றுள்ளார்கள் என்பதனையும், இப்பொழுது வகுப்பிற்கு வந்து இருப்பதற்கான நோக்கங்களையும் ஆசிரியர் அறிந்திருக்க வேண்டும். வகுப்பு வேலை தொடங்குவதற்குமுன் மாணவர்களைத் தனிப்பட்ட பேட்டியில் காண்பது பெரிதும் விரும்பத் தக்கதாகும். அப்படிச் செய்வது, முதியோர்க்கு மிகவும் குறைந்த பட்ச நாணம் தரும் சூழ்நிலையில், வேண்டிய செய்திகளை அறிந்து கொள்ள ஆசிரியர்க்கு உதவுவதோடு, முதியோருடைய நம்பிக்கையைப் பெறவும், அவருடைய மனம் நிறைந்த ஒத்துழைப்பைப் பெறவும் ஆசிரியர்க்கு ஒரு வாய்ப்பினை அளிக்கிறது.

பொதுவாக முதியோர் வகுப்பில் சேரும் மாணவர்கள் பல்வேறுவிதமான தொழில்களில் ஈடுபட்டவர்களாகவும், தம் வட்டார வாழ்வில் பல்வேறு விதமாகப் பங்கு கொள்பவர்களாகவும் இருப்பார்கள். எனவே, ஆசிரியர் கீழேகொடுக்கப்பட்டுள்ளவை போன்ற ஒருசில வினுக்களுக்கு விடைகாணுதல் அவசியம். ஒவ்வொருவரும் எந்தவிதமான வேலை செய்பவர்கள், அவர்களுக்கு அவ்வேலையில் உள்ள பொறுப்புக்கள் யாவை? இயல்பாகவே அம் முதியவர் ஒரு தலைவராகக் கூடியவரா அல்லது அவர் மற்றவரைப் பின்பற்றிச் செல்பவரா? அவர், எதிர்த்துத் தாக்கக் கூடியவரா அல்லது பயந்த சுபாவம் உடையவரா? அவருக்குரிய விருப்பமான பொழுது போக்குச் செயல்கள் யாவை? ஏதாவது குழுக்கள் முதலியன இருந்தால் அவர் அதனைச் சேர்ந்தவரா? அக்கழகங்களில் அவர் ஏதாவது முக்கியப் பதவியை வகிப்பவரா? அவருடைய வேலைக்கோ, பொழுது போக்குக்கோ, அல்லது சமூக செயல்களுக்கோ எந்த வழியில் எழுதும் திறமை பயன்படும்? இத்தகைய செய்திகள், முதலாவது நிலையில் ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் தக்கதான வழிப்படுத்தும் வகையைத் திட்டமிட்டுக் கொள்ள ஆசிரியர்களுக்குத் துணை செய்கின்றன.

எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் முதியவர்கள் அடையும் முன்னேற்றத்தை வெகுவாகப் பாதிக்கும் குறைபாடுகள் சில உள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக, அவர்களுடைய கைவிரல்கள் வளைந்து கொடுக்காமல் விரைப்பாக இருக்கலாம், அவர்தம் கைகள் ஒத்துழைக்காமல் கடினமாக இருக்கலாம், எழுதுவதற்கு ஏற்றாற்போல நுட்பமாக இயங்கக்கூடிய வகையில் அவர்களுடைய தசைகள் பழக்கப்படாமல் இருக்கலாம். அத்தகைய குறைகளை நீக்கிக்கொள்ளப் பூர்வாங்கப் பயிற்சிகள் தேவைப்படுகின்றன. அவர்கட்குப் பார்வைக் கோளாறு இருந்து சொற்களின் வடிவங்களிலும், எழுத்துக்களின் வடிவங்களிலும், உள்ள வேறுபாடுகளைப் புரிந்து கொள்வதைத் தடுத்துவிடலாம். n அல்லது h போன்ற ஓர் எழுத்தை மாணவனுக்குச் சுட்டிக்காட்டி, அந்த எழுத்து மூன்று நான்கு வரிகள் அடங்கிய ஒரு சிறிய பத்தியில் எங்கெங்கு வருகின்றன என்பதைக் கண்டு பிடிக்குமாறு கேட்டுக்கொள்வதன் மூலம் பார்வையால் உண்டாகும் இடர்ப்பாடுகள் மாணவனுக்கு உள்ளனவா என்பதை ஆசிரியர் கண்டுபிடித்து விடலாம். இத்தகைய காரியங்களுக்கு 11, 12, புள்ளி அளவுள்ள எழுத்துக்களால் அச்சடிக்கப்பட்ட பத்திகளையே பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல் வேண்டும். இந்தச் சோதனையில் தவறும் முதியவர்களைக் கண் பரிசோதனை செய்து வருமாறு கூறலாம். கண்

பார்வை மிகவும் தொல்லை தருவதாகவும் திருத்த முடியாததாகவும் இருந்தால், அம்முதியவர் எழுதக் கற்றுக்கொள்ள முயற்சி செய்ய வேண்டியதில்லை என்று ஆசிரியர் அவர்க்குக் கூறலாம். அக்குறை சிறியதாக இருப்பின், பாடம் நடத்தும்போது ஆசிரியர் அம்மாணவரின் குறைபாட்டை நன்கு மனதில் மறவாமல் இருத்திக் கொள்ளவேண்டும். காது கேளாத்தன்மை, ஆசிரியர் கூறுவதனைக் கூர்ந்து கவனிக்க முடியாமை, அவர் கூறிய விதிகளைப் பின்பற்றி நடப்பதில் இடர்ப்படுதல் முதலியவை ஆராயப்படவேண்டிய வேறு குறைபாடுகள் ஆகும். அத்தகைய சிறப்பியல்புகளை உடைய மாணவர்களை எவ்வளவு நன்றாகப் புரிந்து கொண்டுள்ளாரோ, அவ்வளவு நன்றாக அவர் தம் மாணவர்களை எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும் முயற்சியில் வழிப்படுத்த முடியும்.

எழுதுவதற்கு மாணவர்களை ஆயத்தம் செய்தல்

ஒரு வகுப்பிலுள்ள மாணவர்கள் மேலும் சிறப்பாகக் கற்கவும், ஒழுங்கான பயிற்சி பெறுதற்கு அவர்களைத் தயார் செய்யவும் துணை செய்வதற்காக ஒரு பூர்வமாகத் திட்டம் சிபாரிசு செய்யப்படுகின்றது. எழுதத் தொடங்கிய உடனேயே, பெரும்பாலான மாணவர்கள் தங்களுடைய பெயர்களை எழுதக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்றே விரும்புகிறார்கள். பொதுவாக, இந்த நோக்கத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுவதன்மூலம் ஆர்வத்தையும், உற்சாகத்துடன் கூடிய ஒத்துழைப்பையும் தூண்டலாம். இதற்குக் கீழே குறிப்பிடப்பட்ட வழிவகைகள் யோசனைகளாகக் கூறப்படுகின்றன.

கற்பிக்கப்பட இருக்கும் கையெழுத்து வகையில், ஒவ்வொரு மாணவனுடைய பெயரையும் கரும்பலகையில் அழகான பெரிய எழுத்துக்களில் எழுதவும், அவர்களுடைய பெயர்கள் நீளமாக இருந்தால் ஆரம்பத்தில் அவர்களுடைய முதல் பெயரை மட்டும் எழுதவும், எழுதுகின்ற பொழுது ஆசிரியருடைய கை அசைவுகளை மாணவர்கள் கவனிக்கிறார்களா என்பதையும், ஆசிரியரைப்போல் ஆகாயத்தில் தங்கள் கைகளையும் அசைத்து எழுதுகிறார்களா என்பதையும் உறுதி செய்து கொள்ளவும் ஒவ்வொரு பெயருக்கும் இந்தப் பயிற்சி பலமுறை திரும்பத் திரும்பச் செய்யப்பட வேண்டும்.

கரும்பலகையில் எல்லா மாணவர்களுடைய பெயர்களும் எழுதி முடிக்கப்பட்ட உடனே, அந்த வகுப்பிலுள்ள ஒவ்வொருவரும், தத்தம் பெயரை எழுதுவதற்கு எவ்வித அசைவுகள் ஏற்படுகின்றன என்பதைக் கவனிக்க வேண்டும். தனித்தனி மாணவர்கள் தம் பெயரை எழுதுவதில் எளிமையும் நம்பிக்கையும் கொள்வார்களானால், கரும்பலகையில் உள்ள தத்தம் பெயர்களின்மேல் அவர்கள் எழுதத் தொடங்கலாம். பழகப் பழக வேகமாகவும் எளிதாகவும் எழுத முடியும்.

அடுத்த வகுப்பு நேரம் தொடங்குவதற்கு முன்னால், ஒவ்வொரு மாணவருடைய பெயரையும் மையொற்றும் தாளில் பேனாக் கட்டையின் பின் முனையாலோ அல்லது அது போன்ற கருவியாலோ எழுதுதல்வேண்டும். சாதாரணமாக எழுதும் அளவைவிட இரண்டு மடங்கு பெரிய அளவில் அப்பெயர்கள் எழுதப்படவேண்டும். ஒவ்வொரு மாணவனையும் எழுதும்போது பென்சிலை பிடிக்க வேண்டிய முறைப்படி பிடித்துக்கொண்டு தன் பெயரின் மேல் எழுதும்படி செய்யவேண்டும். முதலில் பென்சிலைப் பிடிக்கும் முறையில் பெரும் வேறுபாடுகள் காணப்படும். வலக்கைப் பழக்கம் உள்ள மாணவர்களாக இருந்தால் எழுதப்படும் தாள் இடப்பக்கமாகச் சிறிது சாய்த்து வைக்கப்பட வேண்டும். ஒரு முதியவர் இடக்கைப் பழக்கமே உள்ளவர் போலத்

தோன்றினால் அவர் இடது கையால் எழுத அனுமதிக்கப்பட வேண்டும். அப்பொழுது எழுதப்படும் தாள் சிறிது வலப்பக்கமாகச் சாய்த்து வைக்கப்பட வேண்டும்.

ஒவ்வொரு மாணவனும் பல முறை தன் பெயரின் மேல் எழுதச் செய்ய வேண்டும். போதுமான அளவு எளிமையோடும் நம்பிக்கையோடும் ஒரு மாணவர் தம் பெயரின்மேல் எழுதக் கற்றுக் கொண்டவுடன், ஒரு வெள்ளைத் தாளைக் கொடுத்து அதில் அவர் தம் பெயரை அவ்வாறே பார்த்து எழுதச் செய்தல் வேண்டும். அதனை முறைப்படிச் சரியாக எழுதி விடுவாரானால், பிறகு அவர் அதைப் பார்த்து எழுதாமல், தம் நினைவிலிருந்து எழுதச் செய்ய வேண்டும். எழுத்து எழுத்தாக நினைத்து எழுதாமல் முழுவடிவமாக அவர் நினைவு கூர்ந்து எழுத வேண்டும். எழுதும்போது அவர் பெரிய தவறுகளைச் செய்து விடுவாரானால், பார்த்து எழுதாமல் நினைவு கூர்ந்து எழுதுகிறவரைக்கும் மையொற்றும் தாளில் உள்ள தம்முடைய பெயரின்மீது அவர் மீண்டும் மீண்டும் எழுதிக் கொண்டே இருக்கவேண்டும். சுமாரான வெற்றியடையும் வரை, இப்பயிற்சி முறை தொடரப்படவேண்டும்.

இதன்மூலம் ஒரு வகுப்பு மாணவர்கள் இந்த முறைகளால் எழுதும் செயலைப்பற்றி ஒருவிதமான சிறந்த எண்ணத்தைப் பெறுகிறார்கள்; அச் செயலுக்கு ஏற்றாற்போலத் தங்களைச் சரிசெய்து கொள்ளத் தொடங்குகிறார்கள். மேலே கூறிய விதிமுறைகளை, அவர்கள் எவ்வித அனுகூலங்களோடு பின்பற்றுகிறார்கள் என்பதை ஆசிரியர் கவனமாக நோக்குதல் வேண்டும். ஒவ்வொரு மாணவனும் எவ்விதமான உதவியைப் பெறவேண்டும் என்பதனை ஆசிரியர் இவ்விதமாக அளந்து கொள்ளுகிறார்.

எழுதக் கற்பிக்க முதியவர்களை ஆயத்தப்படுத்த இந்த நேரத்தில் மேலும் இரண்டு வழிகளைக் மேற்கொள்ளலாம். முதலாவது, வகுப்பு நேரங்களில் பலவிதமான நோக்கங்களுக்கு கையெழுத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல். எடுத்துக்காட்டாக ஆசிரியர் முதல் வகுப்பு தொடங்குகின்ற நேரத்தில் கரும்பலகையில் ''வணக்கம்'' ''என் பெயர் திரு. ஜோன்ஸ்''. ''நம் வகுப்பு ஒவ்வொரு திங்கட்கிழமை மாலையிலும் கூடும்'' என்பனவற்றை எழுதலாம். மேற்கோள் குறியில் உள்ள ஒவ்வொரு சொல் தொகுதியையும் கரும்பலகையில் எழுதிய பிறகு ஆசிரியர் மறுமுறை அவற்றுள் ஒவ்வொன்றையும் சுட்டிக் காட்டிச் சொற்களைத் திரும்பச் சொல்லலாம். இதைப்போன்ற பயிற்சிகளை அதே வகுப்பிலோ அல்லது அடுத்துவரும் வகுப்புக்களிலோ தொடர்ந்து நடத்தலாம். இவ்வாறு தரப்படும் பயிற்சிகளின் முக்கிய நோக்கம் மாணவர்கள் எழுதுவதற்கோ படிப்பதற்கோ வாசகங்களைத் தருவதன்று; அதற்கு மாறாக, எழுதுவதால் பல பயன்கள் உண்டு என்று உணர்த்துவதே ஆகும். இதன் விளைவாக, மாணவர்க்கு கையெழுத்தின் மீதுள்ள நன்மதிப்பு வெகுவாக வளருகிறது.

இரண்டாவது வழி என்னவென்றால், அன்றாட வாழ்வில் கையெழுத்து எவ்விதங்களில் பயன்படுகின்றது என்பதுபற்றி மாணவர்களுக்குள் விவாதம் நடைபெறத் தூண்டுதல் ஆகும். இந்த நேரத்தில் வகுப்பில் உள்ள ஒவ்வொரு மாணவனும் கையெழுத்தின் மூலம் எதிர்பார்க்கும் பயன்களை முதலில் வரிசைப்படுத்திக் கொள்வது மிகவும் பயன்தரும். அடுத்ததாகக் கையெழுத்தின் மூலம் ஏற்படும் இதர பயன்களையும் குறித்து இரண்டாவது பட்டியல் தயார் செய்யவேண்டும். ஒவ்வொரு பயனின் முக்கியத்துவமும் முழுமையாக விவாதிக்கப்பட வேண்டும். வகுப்பால் குறிக்கப்படாதவையும், பொதுவாக வட்டாரத்துக்கோ அல்லது தொகுதியில் உள்ள சில தனிப்பட்டவர்களுக்கோ

முக்கியத்துவம் உள்ளவையுமான வேறு பயன்கள் இருந்தால் அவற்றையும் ஆசிரியர் சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும்.

இந்த முறைகளிலும் பிற வழிகளிலும் முறையான பயிற்சி தொடங்கு வதற்கு முன்னால் கற்றுக் கொள்வதன் நோக்கங்கள் நன்கு நிறுவப்பட வேண்டும். மாணவர்கள் முன்னேறி வரும்போது கையெழுத்தில் மேலும் அவர்கள் தேர்ச்சி பெறுதற்குத் தயார் செய்ய மேலும் பல ஏற்ற வழிவகை களை மேற்கொள்ளவேண்டும்.

இரண்டாம் நிலை : கையெழுத்தின் அடிப்படைத் திறன்களில் தேர்ச்சி பெறுதல்

இந்த நிலைக்காக என்று ஒதுக்கப்பட்ட நேரத்திற்குள் ஓரளவே தேர்ச்சி அடைய இயலும். இந்த நிலைக்காக ஒதுக்கப்பட்ட நேரம் 25 முதல் 40 மணிகள் வரை வெவ்வேறு வட்டாரத்தில் வெவ்வேறு விதமாக உள்ளது. மாணவர்களைக் கூட்டமாகக் கூட்டிக் கற்பிப்பதை மாணவர்களுடைய வேலை நேரங்கள் இயலாததாகச் செய்தாலொழியக் கூட்டமாக மாணவர்களை இருத்திப் போதிப்பதே பொதுவாக விரும்பத்தக்கது. பெரும்பகுதியான மாணவர்க்குத் தனித்தனியாகவே பயிற்சி கொடுக்க இயலும் எனினும் குழு உணர்ச்சியை ஊக்குவிக்கவும், பொதுவான உதவிகளை அளித்துத் துணை புரிதற்கும், தொடக்கத்திலும் அவ்வப்போது இடைவெளிகள் விட்டும் மாண வர்களை ஒன்றாகக் கூட்டிக் கற்பிப்பது அவசியமாகும்.

கையெழுத்து வகை

உலகத்தின் பல்வேறு பகுதிகளிலும் ஒரு கையெழுத்தைத் தேர்ந் தெடுக்கும் பிரச்சனை வேறுபடுகிறது. சிக்கலான வரைவுக் குறிகளை (சொல் வரிவடிவங்கள் அசை வரிவடிவங்கள், கருத்து வரிவடிவங்கள் முதலிய எழுத் துக்களை)ப் பயன்படுத்தும் பல நாடுகள் ஒரே ஒரு கையெழுத்து வகையையே பயன்படுத்துகின்றன. கையெழுத்துக்களை, இந்நிலைகளில் விருப்பப்படித் தேர்ந்தெடுக்கத் தேவையில்லை. எனினும், இந்நாடுகளுள் பலவற்றில் எளிமையான கையெழுத்து வகைகளைத் தழுவிக் கொள்வது எத்துணையளவு அறிவுடைமையானது என்று ஆராயப்பட்டு வருகிறது. பத்தாவது பகுதியில் குறிப்பிட்டபடி ஒரு சில நாடுகளில் அண்மையில் மாற்றியமைக்கப்பட்ட வரி வடிவங்கள் பரிசோதனையாகப் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன. மற்ற நாடு களில் இன்னும் அதிகமான அடிப்படை மாற்றங்கள் யோசிக்கப்பட்டு வருகின்றன. சிக்கலான வரிவடிவங்களின் முறை பயன்பட்டு வரும் இடங் களில் எல்லாம் இத்தகைய புதுமாற்றங்கள் கவனமாக ஆராயப்பட வேண்டி யவையாகும்.

ரோமன் எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்திவரும் பெரும்பாலான நாடு களில் எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் பயன்படுத்துவதற்காக ஒரு கையெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுக்கும் தேவை எழுகின்றது. இதில் பல பிரச்சனைகள் அடங்கி உள்ளன. முதலாவது பிரச்சனை, தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறை ஏற்றதா, கோப்பெழுத்தாக எழுதும் முறை ஏற்றதா என்பது. முதிய வர் நிலையில் கோப்பெழுத்து வகையே பெரும்பாலும் முழுமையாகப் பயன் படுத்தப்படுகிறது என்பது கோப்பெழுத்தைத் தேர்ந்தெடுக்கச் சாதகமாக உள்ளது. ஆனால், தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் முறை கற்றுக் கொள்வ தற்கு மிகவும் எளிதாக இருப்பதோடு, அம்முறையில் எழுத்துக்களும் தெளி வாகப் புரியும்படி எழுதப்படுகின்றன. பல முதியவர்கள், கோப்பெழுத்தைத்

திறமையாக எழுதுவதற்கு அவசியமான தசை அசைவுகளை உண்டாக்க இடர்ப்படுகிறார்கள் என்ற உண்மை இதற்கு ஓரளவு காரணமாகும். மேலும், இக்காலத்தில் ஒருவர் தம் பெயரைக் கையெழுத்திடவும், பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்யவும் பெரும்பாலும் அச்செழுத்து முறையில் அமைந்த கையெழுத்தே தேவைப்படுகின்றது. எழுத்தறிவு வகுப்பில் வந்து பயிலும் முதியவர்களில் பெரும்பாலோர் குறுகிய அளவிற்கே கையெழுத்தைப் பயன் படுத்துவார்கள் என்ற மற்றொரு உண்மையையும் இங்குக் குறிப்பிடல் வேண்டும். எனவே, சொந்த விருப்பங்கள் ஒரு புறமிருக்க, கோப்பெழுத்து முறையைக் கற்றுக் கொள்ளவில்லை என்றால் அதிக பாதகமில்லை. மேலே காட்டிய பலவகையான காரணங்களால் குறைந்த பட்சம் எழுதக் கற்றுக் கொள்ளும் தொடக்க நிலைகளிலாவது தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகையைப் பயன்படுத்துவது பலவகையான நன்மைகளைத் தரும் என்பது தெளிவு.

தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகை ஒன்று ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டவுடன் அதை எழுதும்போது எழுத்துக்களை இணைத்து எழுது வதா இணைக்காமல் எழுதுவதா என்ற கேள்வி எழுகின்றது. இணைக்காமல் எழுதுவது எளிமையாக இருப்பதோடு, அச்சு எழுத்துக்கு மிகவும் நெருக்க மானதாகவும் உள்ளது. எனவே இதனைப் பயன்படுத்துவதால், படிப்பதில் விரைந்து முன்னேற்றம் ஏற்படமுடியும் எனினும், பல எழுத்தறிவு நிபுணர் களின் கருத்துப்படி, குறிப்பாகத் தென் பசிபிக் குழுவின் எழுத்தறிவு ஆலோசகரான திரு. கே. நெய்ஜஸ் என்பவர் கருத்துப்படி, இணைத் தெழுதுவதே விரும்பத்தக்கதாகக் கருதப்படுகிறது. இப்படி எழுத்துக் களை இணைத்து எழுதுவதால் பிறகு கோப்பெழுத்துக்கு மாறும்போது எளிதாக மாற இயலும். இந்தத் திட்டத்தை ஆதரிக்கும் சிலர், முதலில் இணைக்கப்படாத எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். சிறிது காலம் சென்றபின் இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களைக் கையாளுகிறார்கள். இறுதியாகக் கோப்பெழுத்து முறைக்குப் பயிற்சி அளிக்கிறார்கள். கோப்பெழுத்து வகை யைத்தான் கடைசியில் அடையவேண்டும் என்றால் மேற்கூறிய முறையில் தெளிவான நன்மைகள் உண்டு. கோப்பெழுத்து முறையைக் கற்பிக்கத் தொடங்குவதற்கு முன்னால், அதை எழுதும் பல்வேறு முறைகளில் ஒன்றைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளவேண்டும். ஒன்பதாவது பகுதியில் குறிப்பிட் டுள்ளபடி, கீழ்க் கீற்றுக்களும், சுருக்கச் சுழிகளும் எழுதுவதற்குள்ள வசதியை மிகுதியாக்கும் முறையில் உள்ள மிதமாகச் சாய்ந்த முறை எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்துவதையே கிடைத்துள்ள சான்றுகள் ஆதரிக்கின்றன.

கையெழுத்து வகையை மாணவர் தேர்ந்தெடுத்தல்

இரண்டாவது நிலையின் தொடக்கத்தில் தனித்தனி எழுத்தாக எழு தும் கையெழுத்து வகையினைப் பயன்படுத்துவது பல பிரச்சனைகளை உண் டாக்குகின்றது. இப்படி எழுதும் முறை சிறுவர்களால் பயன்படுத்தப்படு கின்றது என்பதற்காகவோ, அல்லது கோப்பு எழுத்துக்களைக் கற்பதற்குரிய நிலையை இறுதியில் எப்படியும் பெறத் தயாராக வேண்டியிருக்கின்றது என் பதற்காகவோ சில முதியவர்கள் இந்தக் கையெழுத்து வகையை எதிர்க்கிறார் கள். போர்ட்டோரிக்கோவிலும், மற்ற மையங்களிலும் எக்கையெழுத்து வகையைப் பயன்படுத்துவது என்ற பிரச்சனை எழுமானால், மாணவர்கள் தாங்கள் கற்க விரும்பும் கையெழுத்து வகையைத் தாங்களே தேர்ந் தெடுத்துக் கொள்ள வாய்ப்பளிப்பதே நல்லது என்பது கண்டு பிடிக்கப்பட்

டுள்ளது. எனினும், தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகை' கோப்பெழுத்து வகை, ஆகிய இரண்டின் ஒப்பு மதிப்புக்களை விவாதித்துக் குறைந்த பட்டசம் இரண்டு வகையிலும் ஓரளவு பயிற்சியையாவது மேற் கொண்ட பிறகுதான், அவர்களால் உறுதியான முடிவுக்கு வர இயலும். அவசியமான பழக்கத்தை அளிப்பதற்காகக் கீழ்வரும் பயிற்சியைச் சில மையங்கள் பயன்படுத்திக் கொள்ளுகின்றன. முடிந்தால், இது பிரதி எடுத் துக் கொள்ளப்படவேண்டும். அல்லது, கரும்பலகை மேல் எழுதப்பட வேண்டும்.

தனித்தனி எழுத்து வகை can cat

(ஒரு பூனையின் படம்.)

கோப்பெழுத்து வகை can cat

வகுப்பு மாணவர்கள் கையில் பிரதிகள் கிடைத்தவுடனே, அல்லது கரும்பல கையில் எழுதப்பட்டவுடனே, இரண்டு கையெழுத்து வகைகளில் ஒவ்வொன் றின்மீதும் கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். ஒருவகை எழுத்து பெரும் பாலான முதியவர்களால் பயன்படுத்தப் படுகிறது; மற்றது கற்றுக்கொள்வ தற்கு எளிதாக இருக்கிறது, என்ற உண்மைகளை வற்புறுத்திக்கூறி அவ்விரு வகைக் கையெழுத்துக்களின் ஒப்பு மதிப்புக்களையும் ஆராய வேண்டும். முதலில் தனித்தனியாக எழுதும் முறையையும், பிறகு விரும்புகின்றவர்கட் குக் கோப்பெழுத்து வகையையும் கற்பிப்பதே நோக்கம் என்பதைக் குறிப்பிடு வதும் விரும்பத் தக்கது. காகிதத்தின் இடது பக்கத்தில் ஒவ்வொரு சொல்லை யும் முதலில் ஒரு வகைக் கையெழுத்திலும், பிறகு மற்றொரு கையெழுத்து வகையிலுமாக இரண்டு முறையிலும் எழுதும்படி மாணவர்களைக் கேட்டுக் கொள்ளவேண்டும். காகிதத்தின் வலப் பக்கத்திலுள்ள படத்தின் கீழ் ஒவ் வொரு சொல்லையும், தாம் விரும்புகின்ற கையெழுத்து வகையில் எழுதும் படி அம் மாணவர்கள் கேட்டுக் கொள்ளப்படல் வேண்டும்.

பொதுவாக, ஒவ்வொரு மாணவனுடைய முடிவும் மதிப்பளிக்கப்பட வேண்டும். யாரேனும் ஒரு மாணவர் எந்தக் கையெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுப்பது என்று மயங்குவாரானால், அவர் முதலில் தனித்தனி எழுத் தாக எழுதும் கையெழுத்து முறையைப் பயன்படுத்தவும், பிறகு அவர் விரும்புவாரானால், கோபெழுத்துக்கு மாறவும் ஊக்குவிக்கப்பட வேண்டும்.

கற்றுக்கொடுக்கும் முறை

எழுதுவதற்கு மேற்கொள்ள வேண்டிய ஒரு கையெழுத்து வகையைத் தேர்ந்தெடுப்பதைவிட, எழுதக் கற்பிற்கும் முறையைத் தேர்ந்தெடுக்கும் பிரச்சனை எளிமையானதன்று. இங்குள்ள மையப்பிரச்சனை, எழுத்துக்கள் அல்லது முழுச்சொற்களை உருவாக்குவதில் பழக்கம் உண்டாவதற்கு மாறாகக் கையெழுத்துக் கூறுபாடுகளில் ஆரம்பப் பழக்கம் ஏற்படுவதே அறிவுடைமை என்பதைப் பற்றியதாகும். மூன்று வெவ்வேறு முறைகள் பரவலாகப் பின் பற்றப் படுகின்றன. உலகின் பல பகுதிகளில், பெரும்பாலான எழுத்துக்களை உருவாக்குவதில் பயன்படும் அடிப்படைக் கீற்றுக்களிலேயே முதலில் பழக்கம் அளிக்கப்படுகிறது.

வங்காளி மொழியை எழுதுவதற்கு முதியோர்க்குக் கற்பிக்கக் கையாளப்படும் இந்த முறையைப் பின்வரும் மேற்கொள் விவரிக்கிறது: வரிவடிவங்களின் உச்சியின்மேல் படுக்கைக் கோடு வரைவதே வங்காளி மொழியை எழுதுவதில் உள்ள அடிப்படை ஆகும். (அதிர்ஷ்ட வசமாக ரோமன் எழுத்துக்களை அறிந்தவர்கள் போல வரிக்குக் கீழே அல்லாமல் வரிக்கு

மேல்புறமாக எழுதும் மனப் போக்கை மாணவன் வெல்லவேண்டிய அவசியம் இல்லை). அடுத்ததாக உள்ள முக்கிய வடிவம், நேராக நிமிர்ந்து நிற்கும் கீற்றுகும். ஆகவே, முதலில் படுக்கைக் கோட்டையும் குத்துக்கோட்டையும் எழுதவும், பிறகு அவைகளைச் சேர்த்து இணைக்கவும் பழக்கப்படுத்தப்பட வேண்டும்.

அதிர்ஷ்ட வசமாக, ரோமன் எழுத்தில் வருவது போல ஆரம்பத்தி லேயே வளைவுகள் வந்து மாணவனுக்குத் தொல்லை தரவில்லை.

அடுத்தாற்போல் மாணவன் கற்கின்ற கோடுகள் ஒவ்வொரு திசையி லும் 45° கொண்ட கோணங்களில் சாய்ந்துள்ள கோடுகள் ஆகும்.........இத் தகைய கோடுகளால் ஏழு எழுத்துக்களை உருவாக்க இயலும்......அடுத்து வலம்புரியாகவும், இடம்புரியாகவும் பல்வேறு கோணங்களில் சிறு வளைவு களை இழுக்க மாணவன் பழக்கப்படுத்தப்பட வேண்டும். இவற்றால் மாண வன் இன்னும் ஆறு எழுத்துக்களை எழுதமுடியும். மாணவன் மேலே உள் ளது போன்ற "பானைக் கொக்கிகளை" (பெரும்பாலான எழுத்துக்களுக்கும் பொதுவாக உள்ள அடிப்படை வடிவங்கள்) வரைவதில் தேர்ச்சி அடைந்த பிறகு, மற்ற எழுத்துக்களை எழுத அவன் கற்பிக்கப்படலாம். மாணவன் போதுமான எண்ணிக்கையுள்ள எழுத்துக்களைப் படிக்க முடிந்த உடனே, அவன் எழுதக் கற்பிக்கப்படவேண்டும். அதன் பின்பு, ஒரு புதிய எழுத்து கற்பிக்கப்பட்டவுடன், அதை எழுதுவதற்கும் மாணவன் கற்பிக்கப்படவேண் டும். ஒவ்வோர் எழுத்தையும் பிற எழுத்துக்களிலிருந்து பிரித்துக் காட்டும் அவ் வெழுத்தினது சிறப்புப் பகுதியானது மாணவனுக்குச் சுட்டிக் காட்டப்பட வேண்டும். மாணவன் வேகமாக எழுதத் தொடங்கும்போது, அவன் இந்த முக்கியப்பகுதியை எழுதாமல் விட்டுவிடுவதைத் தடுக்க மிகவும் கவனமாக இருக்கவேண்டும். மாணவனுக்கு எழுதும் பயிற்சியை நிறையக் கொடுக்க வேண்டும். இதன் மூலம் தான் படிப்பதோடு எழுதவும் முடியும் என்ற உணர்ச்சி அவனுக்கு ஏற்படும்.*

மேற்கூறிய திட்டம் ரோமன் எழுத்துக்களுக்கு மேற்கொள்வதைப் பொறுத்தவரை மாண்டிசோரி, டாட்ரென்ஸ் ஆகியோராலும், மற்றும் பல ராலும் கண்டிக்கப் பட்டுள்ளது. வளைந்த கோடுகள் போடுவதை விடவும், உண்மையில் முழு எழுத்துக்களை எழுதுவதை விடவும் நேர்க்கோடுகள் வரைவது மிகவும் கடினம் என்று அவர்கள் கூறுகின்றனர். மேலும், எழுத் துக்களின் கூறுபாடுகளை உருவாக்குவதில் தரப்படும் பயிற்சி பெரும்பாலும் பொருளற்ற வேலையாக அமைகிறது. மாணவரது ஆர்வத்தைத் தூண்ட அது அடிக்கடி தவறி விடுகிறது. இந்தக் கருத்து குழந்தைகட்கும் முதியோர்க் கும் ஒரு சேரப் பொருந்துவதாகும். சிலமொழிகளின் எழுத்து உருவங்கள், ரோமன் எழுத்துக்களின் உருவங்களைவிடச் சிக்கலாக இருக்கின்றன என்ற உண்மை ஏற்றுக்கொள்ளப்பட வேண்டும். மிகவும் சிக்கலான வரை வுக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தும் இடங்களில், கையெழுத்தைக் கற்பிப்ப தற்குப் பிரிநிலை முறைகள், தொகுநிலை முறைகள் ஆகியவற்றின் ஒப்பு மதிப்புக்களைப்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளைக்காண இயலவில்லை. இம்முக்கியப் பிரச்சனையைப் பற்றிய புறநிலைச்சான்று பெரிதும் தேவையாக உள்ளது.

எழுத்துக்களின் அடிப்படைக் கீற்றுக்களை முதலில் கற்பிக்கத் தொடங்குவதைவிட இரண்டாவது திட்டம் ஒன்று, முதலில் தனித்தனி எழுத்துக்களை எழுதுவதற்குப் பழக்கம் அளிக்கிறது. எழுத்துக்கள் எல்லாம் தொடக்கச் சுவடிகளில் அவை அறிமுகப்படுத்தப்படும் வரிசையிலோ,

* Bivar, op. cit., pp. 25-6.

அல்லது நெடுங்கணக்கில் உள்ள வரிசையிலோ, அல்லது ஒரே மாதிரியான வடிவத்தையுடைய எழுத்துக்களின் தொகுதி வரிசையிலோ, கற்பிக்கப்படுகின்றன. இத்திட்டத்திற்காக வாதாடுகின்றவர்கள், சிறிதளவு வேறுபாடுள்ள எழுத்துக்களை ஒப்பிட்டுப் பார்ப்பதன் மூலமும் எழுதிப் பார்ப்பதன் மூலமும், முதியவர்கள் எழுதக் கற்றுக் கொள்ளவதில் பெரிதும் துணை செய்யப்படுகிறார்கள் என்று கூறுகிறார்கள். எழுத்துக்களில் போதுமான எண்ணிக்கை கற்றுக் கொள்ளப்பட்ட உடனே, அவைகள் சொற்களின் பகுதிகளாக எழுதப்படுகின்றன.

இந்தத் திட்டத்திற்கு இரண்டு கண்டனங்கள் கூறப்படுகின்றன. அவை தனித்தனி எழுத்துக்களை எழுதுவதில் நெடுங்காலத்துக்குக் கூரிய ஆர்வத்தை எழுப்புதல் கடினம். ஓர் எழுத்தை எழுதுவதில் அவ்வெழுத்துக்கு முன் உள்ள எழுத்தும் அதைப் பின்தொடரும் எழுத்தும் பெரிய அளவில் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. சில இடங்களில், உண்மையாகச் சொற்களையும், சிறு சிறு முற்றுத் தொடர்களையும் எழுதத் தொடங்குவதற்கு முன் எழுத்துக்களை உருவாக்குவதில் சிறிதளவு மட்டுமே பயிற்சி அளிப்பதன் மூலம் இத்தகைய கண்டனங்கள் பெரும்பாலும் தவிர்க்கப்பட்டு விடுகின்றன.

மூன்றாம் திட்டம் ஒன்று, முதியவர்கள் எழுதுவதற்கு அவர்கள் விருப்பம் ஒரு முழுச் சொல் அல்லது சொற்றொடரை எழுதுவதற்குக் கற்பிப்பதில் இருந்து தொடங்குகிறது. இதுவே கையெழுத்தைக் கற்பிப்பதில் அனைத்தும் அடக்கிய "கோளமுறை" என்று அழைக்கப்படுகிறது. கோளமுறையால் உண்டாகும் நன்மைகளில் ஒன்று, எழுதுவதில் உள்ள ஆரம்ப முயற்சியும் அதற்குப்பின் மேற்கொள்ளப்படும் பயிற்சியும் முன் கூறப்பட்ட இரண்டு திட்டங்களிலும் உள்ளவற்றைவிட, உயர்ந்து இயங்கும் நோக்கங்களைக் கொண்டு விளங்குகின்றன என்று கூறப்படுகிறது. புதிய எழுத்துக்கள் அறிமுகப் படுத்தப்படுகின்றபொழுது, பிரிப்பு முறையினால் அவை உடனே அடையாளம் கண்டு கொள்ளப்பட்டு, பிரிப்பு முறையில் அவற்றின் சிறப்புக் கூறுபாடுகள் மேல் தனியாகக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. குறிப்பிட்ட எழுத்துக்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளக் கற்றுக் கொள்வதற்குத் துணையாகக் கோளமுறையை ஆதரிக்கும் சில ஆசிரியர்கள், முதலில், தம் மாணவர் கைகளில் நெடுங் கணக்குப் பிரதிகளைக் கொடுத்து, அவற்றில் உள்ள எழுத்துக்களில் ஒவ்வோர் சிறப்புக்கூறுபாடுகளை எல்லாம் கவனித்துக் கொண்டே எல்லா எழுத்துக்களையும் இரண்டு அல்லது மூன்று முறை எழுதச் செய்கிறார்கள். பிறகு சொற்களிலேயே ஒரு பகுதியாக விளங்கும் குறிப்பிட்ட எழுத்துக்களை அடையாளம் கண்டுபிடிக்கும்போது, மேற்கொண்டு அளவுக்கு அவர்களுக்குக் கூடுதலான பயிற்சி அளிக்கப்படுகின்றது.

அதேபோல் சொற்களை எழுதுகிறபொழுது, மாணவர்கள் தவறு செய்வார்களேயானால், அவர்களுக்குத் தொல்லை தரும் பகுதிகளில் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. தவறுகளைத் திருத்திக் கொள்வதின் முன்னேற்றம் ஏற்படும் போது முழுச் சொற்களாக எழுதும் பழக்கம் தொடர்ந்து நிகழ்கிறது. இத்திட்டத்திலுள்ள தெளிவான நலன் என்னவென்றால், பெரும்பாலான பயிற்சி முழுதும் பொருள்படுகின்ற முழுச் சொற்களிலேயே தரப்படுகிறது. எழுதப்படுவதின் பொருள்தான், எழுதுவதற்கு அவசியமாக அடுத்தடுத்து நிகழும் அசைவுகளுக்கிடையே ஒரு தொடர்பையும், பிணைப்பையும் உண்டாக்க இயலும். முழுமைகளை எல்லாம் அவற்றின் அடங்கியுள்ள பகுதிகளாகப்

பிரிக்கப் பெரும்பாலான முதியவர்கள் திறமை பெற்றிருப்பதால், எழுதும் பழக்கம் தொடங்கிய உடனேயே, சொற்களின் பகுதிகள் என்ற முறையில், குறிப்பிட்ட எழுத்துக்களை எழுதுவதில் கவனம் குவிக்கப்படலாம்.

இத்திட்டத்திற்குக் குறைந்தபட்சம் இரண்டு கண்டனங்களாவது கூறப் படுகின்றன. அவை தெளிவாகவும், புரியும்படியும் எழுதுவதை உறுதி செய்ய இயலாத அளவு மிகச் சிறிதளவு கவனமே எழுத்துக்களின் சரியான வடிவங்களின்மேல் செலுத்தப்படுகின்றது. (முறையில் உள்ள குறை பாட்டைவிட ஆசிரியரிடம் உள்ள தவற்றினையே இது குறிக்கிறது.) கற்பிக் கும்பொழுது கற்கும் மாணவர்களுக்கு ஏற்படும் இடையூறுகளைச் சமாளிக் கவும், மனமாற்றங்களைச் செய்துகொள்ளவும் ஆசிரியருடைய உள்நோக்கை இத்திட்டம் எதிர்பார்க்கிறது. ஆசிரியர்களின் பயிற்சியும், அநுபவமும், அவர் தம் தனிப்பட்ட விருப்பங்களுமே இறுதியாகப் பயிற்சி முறையைத் தீர்மானிக்க வேண்டும். எனினும், எந்தவிதமான முறையைக் கையாண் டாலும் சரி, ஆசிரியர் முதியவர்களுக்கு எழுதக் கற்றுக் கொடுக்கும்பொழுது அம்முதியோர்க்கு உண்டாகும் தனிப்பட்ட இடர்ப்பாடுகளையும், அவற்றை எப்படிச் சமாளிப்பது என்பதையும் தெளிவாக அறிந்திருத்தல் அவசிய மாகும்.

இப்போது கிடைக்கும் சான்றுகளில் இருந்து, தொடக்கத்தில் எழுத் துக்களின் கூறுபாடுகளின்மேல் கவனத்தைச் செலுத்துகின்ற ஒரு முறையை முதியோர்க்கு எழுதக் கற்பிக்கப் பயன்படுத்துவதற்குப் பரிந்து பேசுவது கடி னமே என்று நாம் முடிவு கட்டலாம். மிகுந்த சிக்கலான வரிவடிவங்கள் பயன்படுத்தப்படும்போதுகூட அப்படிப்பட்டதொரு முறையைப் பயன் படுத்துவது தக்கது என்பதற்கு இன்னும் கூடுதலான சான்றுகள் தேவைப் படுகின்றன. இதைவிட மிகவும் மேலான மற்றொரு முறையானது தொடக் கத்திலிருந்தே முழுச் சொற்களை எழுதுவதில் கவனத்தைச் செலுத்துவதும், தெளிவாகவும், புரியும்படியும் எழுதுவதை உறுதி செய்வதற்கு இடர்ப் பாட்டை உண்டாக்கும் குறிப்பிட்ட சொற்பகுதிகளில் போதிய பயிற்சி அளிப்பதும் ஆகும். பல மையங்களிலிருந்து வந்த அறிக்கைகள், கையெழுத் துப் பயிற்சியைத் தொடங்கிச் சிறிது காலமான உடனே, எழுத்துக்களின் வடிவங்கள், அவற்றின் தெற்றெனத் தோன்றும் இயல்புகள், ஆகியவற்றைப் பற்றிய சுருக்கமான ஒப்பாராய்ச்சி நடத்துவதன் பயனைக் குறிப்பிடுகின்றன. இப்படிச் செய்வது, எழுதப்பட இருக்கும் சொற்களில் புதிய எழுத்துக்கள் தோன்றும்போது அவற்றை விரைவாக அடையாளம் கண்டுகொள்ளத் துணை செய்கின்றது. இப் பொதுவான காரியக் கிரமத்தின் முக்கியமான விளைவு, பொருளைப் புலப்படுத்துவதற்குத் துணை செய்யும் முறையில் கையெழுத்தின் தேர்ச்சியை வளர்ப்பதேயாகும்.

பயன்படுத்த வேண்டிய வாசக வகை

கையெழுத்து நுணுக்கங்களில் தேர்ச்சி அமைதற்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டிய வாசகவகையில் நாம் இப்போது கவனம் செலுத்தலாம். நாள்தோறும் நடைமுறையில் உள்ள ஒரு பொதுவான பழக்கம், தொடக்கப் புத்தகத்தில் அறிமுகம் செய்யப்படும் புதிய எழுத்துக்களையும், சொற்களையும், பார்த்து எழுதுவதுதான். இப்பயிற்சி சிக்கனமாகவும், எளிதாகக் கடைப் பிடிக்கக் கூடியதாகவும் புதிய வார்த்தைகளைக் கண்டுகொள்வதில் முன்னேற் றத்தை உண்டாக்குவதாகவும் இது உள்ளதால் நன்மை தருவது ஆகும். இப்பயிற்சியில் உள்ள குறைபாடு என்ன என்றால், எழுதப்படும் எழுத்துக்

களும், சொற்களும் முதியோருடைய எழுதும் ஆர்வங்களோடு தொடர்பு கொழுளாமல் இருக்கின்றன. இதனால் எழுதும் செயலில் ஈடுபடத் தூண்டு தல் இல்லாமல் போகிறது. மேலும், எழுதுவது என்பது கருத்தை வெளிப் படுத்தும் ஒரு கருவி என்ற எண்ணத்துக்கு மாறாக, எழுதுவது என்பது வெறும் நகல் எடுப்பதே ஆகும் என்ற தவறான கருத்தையும் வளர்த்துவிடு கிறது. ஆரம்பப் படிப்பாளிகட்காக அண்மையில் வெளியிடப்பட்ட படிப்பு வாசகங்களில் முதியோர்களுடைய உடனடியான ஆர்வத்தைப் பற்றிய பொருள்களை அவற்றில் சேர்த்ததன் மூலம், மேலே கூறிய குறைபாடுகள் ஓரளவுக்கு நீக்கப்பட்டுள்ளன.

மற்றொரு பயிற்சியானது மாணவர்கள் எழுதக் கற்றுக் கொள்ள மிகவும் ஆர்வம் கொள்ளும் தம்முடைய பெயர்கள், முகவரிகள், நாட்களின் பெயர்கள், நினைவுகூற விரும்பும் பொருள்கள், முதலியவைபோன்ற வாசகங் களை அடிப்படையாகக் கொண்டது. இத்தகைய வாகங்களை எழுதிக் கற்றுக் கொள்வதற்கான தேவை தெளிவாக உணரப்படுவதால், மாணவர்கள் முழு மனதுடன் இப்பணியில் தங்களை ஈடுபடுத்திக் கொள்கிறார்கள். கையாளப் படும் வழக்கமான காரியக்கிரமம் கீழ்க் கொடுக்கப்பட்டுள்ளவாறு அமைகிறது. மாணவர்கள் எழுதவேண்டிய வாசகத்தைக் கரும்பலகையில் ஆசிரியர் எழுது கிறார். மாணவர்கள் தங்களால் இயன்ற அளவு அதனைச் சரியாகப் பார்த்து எழுதுகிறார்கள். அவர்கள் செய்யும் தவறுகள் சுட்டிக்காட்டித் திருத்தப் படுகின்றன. தெளிவாகப் புரியும் வகையில் ஒரு பிரதியை எழுதுகிறவரை அந்த வாசகம் திரும்பத் திரும்ப எழுதப்படுகின்றது. கையெழுத்தின் எல்லா முக்கியக் கூறுபாடுகளிலும் தேர்ச்சி பெறுவதில் முறையான முன்னேற் றத்தை உறுதி செய்யவும், தனி நபர்களின் தேவைகட் கேற்றவாறு பயிற்சிச் செயல்களை அமைப்பதற்கும் ஆசிரியர்கள் மிகவும் கவனமாகத் திட்டமிட வேண்டியுள்ளது என்ற காரணத்துக்காக இந்தக் காரியக்கிரமம் குறை கூறப்படுகிறது. இத்தகைய திட்டம் ஒன்றை அமைக்கவும், கொண்டு செலுத்தவும், இப்போது கிடைக்கும் எழுத்தறிவு ஆசிரியர்களால் இயல வில்லை என்று பல இடங்களில் கூறப்படுகிறது.

மூன்றாவது திட்டம் ஒன்று, கவனமாக அமைக்கப்பட்ட எழுதும் பயிற்சி வரிசைகளை உள்ளிட்ட பயிற்சி வாசகத் தொகுதியைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுகிறது. கடந்த காலத்தில் கையாளப்பட்ட வாசகங்கள் எல்லாம் கையெழுத்து நிபுணர்களால் தயாரிக்கப்பட்டன. இப்போதும் ஓரளவுக்கு அவ்வாறே இவை தயாரிக்கப்படுகின்றன. பொதுவாகக் குறிப்பிட்ட வாச கங்களை எழுதக் கற்றுக் கொள்வதற்காக, மாணவரின் உணரப்பட்ட தேவை களுக்கு மதிப்புக் கொடுக்காமலேயே மாணவர்க்குத் தரப்பட்ட செயல் முறைப் பயிற்சிகள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன. இந்தத் திட்டம் மாணவர் களுக்கு ஊக்கத்தைக் கொடுக்கவும், செயல்முறையில் உடனடிப் பயன் அளிக்கும் எழுதும் செயல்களில் நேரடியாக ஈடுபட அவர்களைத் தயார் செய் யவும், தவறிவிட்டதால் புதிய வகைப் பயிற்சி வாசகங்கள் உருவாக்கப் பட்டன.

இந்தப் புதிய வாசகங்கள் பயிற்சிப் புத்தகங்களின் வடிவில் உள்ளன. இவை குறைந்த பட்சம் மூன்று பொது இயல்புகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை முதியவர்களின் உடனடியான கையெழுத்துத் தேவைகளை மிகவும் வற்புறுத்துகின்றன. அவை அன்றாடப் பயிற்சிக்காகப் பார்த்தெழுதும் பகுதிகளையும், எழுதும் இடங்களையும் தருகின்றன. பெரும்பாலான எழுதும் செயல்கட்கு அவசியமான மொழிப் பழக்கங்களையும் அவை வளர்க்கின்றன.

அத்தகைய பயிற்சிப் புத்தகங்களில் அடங்கியுள்ள செய்திகள், குறிப்பிட்ட மொழியின் தேவைகளுக்கும் வெவ்வேறு பண்பாட்டுப் பகுதிகளின் தேவைகளுக்கும், ஏற்றவாறு வேறுபட்டிருக்க வேண்டும். இத்தகைய பயிற்சிப் புத்தகங்களைப் பயன் படுத்துகின்ற பொழுது, ஒரு வகுப்பின் உடனடி ஆர்வங்களிலிருந்தும், தேவைகளிலிருந்தும், வளரும் எழுதும் செயல்களால் அன்றாடம் துணைப் பயிற்சியும் அளிக்கப்பட வேண்டும்.

தகுந்த வாசகங்கள் இல்லாத உலகப் பகுதிகளில் பயன்படுவதற்காக முதியோர்களுக்கு எழுதக் கற்பிக்க அத்தியாவசியமானவற்றைக் குறிப்பிடும் கையேடுகளை ஆசிரியர்கள் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்காகப் பொறுப்பு வாய்ந்த குழுவினர் அவ்வப்போது தயாரிக்கிறார்கள். அந்தந்த இடத்தின் தேவைகளுக்கேற்ற குறிப்பிட்ட எழுதும் பழக்கச் செயல்களைத் தேர்ந்தெடுக்க அந்தக் கையேடுகள் வழிகாட்டுவதால், அவை மிகவும் பயனுடையவை ஆகும். அந்தந்த இடத்தைச் சேர்ந்த குழுக்களும் ஆசிரியர்களும் கையெழுத்துத் திட்டங்களைக் கவனமாகத் திட்டமிட வேண்டிய தேவையை அவை வற்புறுத்தாமல் விடுவதில்லை.

கருவிகளும், உபகரணங்களும்

நல்லதொரு கரும்பலகை முதியோர்களுக்குக் கற்பிப்பதற்கு மிகவும் முக்கியமானதாகும். கையெழுத்தின் பல செயல்முறை உபயோகங்களோடு முதியோரைப் பழக்கப் படுத்தவும், அவர்கள் பார்த்தெழுதுவதற்கு மாதிரிகளைத் தரவும், கரும்பலகை மிகவும் துணை செய்கிறது. ஆரம்பத்தில் மாணவருடைய எழுதும் செயல்களும் கரும்பலகைமேல் நிகழ்வது பெரும் பயன் தருவதாகும்.

கரும்பலகை ஓரளவு விலை மிக்கதாக இருப்பதாலும், சில வேளைகளில் அதனை இறக்குமதி செய்வது கடினமாக இருப்பதாலும், சில வட்டாரங்கள் கரும்பலகைகளை எளிதில் பெற முடியாதனவாக உள்ளன. அதிர்ஷ்டவசமாக, கரும்பலகைகட்குப் பதிலாகப் பயன்படுத்தக்கூடிய வேறு பொருள்களும் உள்ளன.

அப்படிக் கரும்பலகைக்குப் பதிலாகப் பயன்படுத்தக்கூடிய ஒரு பொருள் உறுதிமிக்க கரும்பலகைத் துணி ஆகும். ஒரு மட்டமான பரப்பில் அத்துணியை நன்றாகப் பொருத்திவிட முடியும்; அல்லது, மாணவர்கள் சில பலகைத் துண்டுகளையோ, பொருள்கள் அடைத்து வந்த பெட்டித் துண்டுகளையோ, இணைத்துச் சேர்த்துக் கரும்பலகைக் குழம்பைப் பூசி ஒரு கரும்பலகையைத் தயாரிக்குமாறு ஊக்குவிக்கப்படலாம். கறுப்பு வண்ணக் குழம்பு எளிதில் அழிந்துவிடும் என்றாலும், இத்தகைய கரும்பலகைகள் நன்றாகப் பயன்படும். இவ்விரண்டு வகைக் கருவிகளின் மேலும், சாதாரணச் சாக்குத் துண்டாலேயே எழுதலாம். அந்த வட்டாரத்திலேயே பள்ளிக்கூடங்கள் இருந்தால் அப்பள்ளிகளுக்கு விற்கும் விற்பனை நிலையத்திலிருந்தே தேவையான கரும்பலகைத் துணி, கரும்பலகை வர்ணக் குழம்பு, சாக்கு ஆகியவற்றை வாங்கிக் கொள்ளலாம்.

எழுதுவதற்கு எந்தக் கையெழுத்து வகையை மேற்கொள்வதாக இருப்பினும், கோடிடாத சாதாரண வெள்ளைத் தாள்களும், தடிப்பாக நடுத்தர ஈய ஆணி அல்லது மிருதுவான ஈய ஆணி உள்ள பென்சில்களும் தேவைப்படுகின்றன. ஆசிரியரோ அல்லது விற்பனை நிலையத்தாரோ இத்தகைய பொருள்களை மாணவர்க்குத் தருவதானால், அவை ஒரே மாதிரி எல்லா மாணவர்க்கும் தரப்படுவது விரும்பத்தக்கது. மாணவர்கள் சொந்தமாகத் தாமே

வாங்குவதாய் இருப்பின், வாங்கவேண்டிய பொருள்களைப் பற்றிய முழு விளக்கங்களையும் அவர்கட்குத் தெளிவாகத் தருதல் வேண்டும். மாணவர்களால் வாங்கிக் கொண்டு வரப்பட்ட பொருள்கள் இயல்பில் சிறிதளவு வேறுபட்டு விளங்குமானால் சமய சந்தர்ப்பங்களை அறிந்து நடக்க வேண்டிய ஆசிரியர் ஊக்கம் குலையவேண்டிய தேவை இல்லை. பென்சிலால் எழுதுவதில் போதிய திறன் அடைகின்றவரை எழுதுவதற்குப் பேனாவைப் பயன்படுத்தக் கூடாது. கையெழுத்து நிபுணரைக் கலந்தாலோசித்து, அவர்கூறும் அறிவுரையை ஒட்டி, மாணவர்கள் சாதாரணப் பேனாக்களைப் பயன்படுத்தத் தயாரானவுடன், ஊற்றுப் பேனாக்களைப் பயன்படுத்தலாம். இதன்மூலம் மைக் கூடுகளைச் சுமக்க வேண்டிய நிலைமை அவர்கட்கு நேரிடாது. மாணவர்கள், பென்சில்களால் ஓரளவு நன்றாக எழுதக் கற்று கொண்டபிறகு உருண்டையான முள்ளையுடைய பேனாக்களைப் பயன்படுத்தலாம். ஆனால், பென்சில்களைப் போலவே அவைகள் தாளின்மேல் கறைகளை அடிக்கடி உண்டாக்குகின்றன.

மேற்கொள்ளும்படி யோசனை கூறப்படும் கற்பிக்கும் முறைகள்

ஏற்கெனவே கூறப்பட்டதுபோல,எழுதக் கற்பித்தல் தீவிரமாகச் செயல் முறையிலேயே அமையவேண்டும். எழுதக் கற்பித்தலானது முதியோர் எழுத விரும்பும் வாசகங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டே விளங்கவேண்டும்; ஆகவே, அவை உயர்ந்த வகையில் அவர்களை ஊக்குவனவாக இருக்க வேண்டும். ஒரு குறிப்பிட்ட நாளில் நடைபெறும் எழுதும் செயல்கள், மாணவர்கள் உடனே அவற்றில் தேர்ச்சி அடையும்படியாக அமையவேண்டும். அப்போதுதான், மாணவர்க்கு வேலை நிறைவேறிய திருப்தியும், முன்னேற்ற உணர்வும் உண்டாகும். செவ்விய கிரமதிட்டத்துடன் கூடிய, ஏற்கெனவே தயாரிக்கப்பட்ட வழிகாட்டும் நூல்கள் கிடைக்குமானால், அவைகள், குறிப்பாக அனுபவமில்லாத ஆசிரியர்களால், பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட வேண்டும். அத்தகைய வழிகாட்டி நூல்கள் கிடைக்காத பகுதிகளில், ஓரளவுக்குத் துணைசெய்யும் என்று கருதிக் கீழ்வரும் யோசனைகள் தெரிவிக்கப் படுகின்றன.

முதியோர்கள் கையெழுத்தின் அடிப்படைத் திறன்களில் தேர்ச்சிபெற முயற்சி செய்யத் தொடங்குவதற்குமுன், எழுதப்பட்ட எழுத்துக் குறிகளோடும், அவற்றின் பயன்களோடும், பழக்கத்தை ஏற்படுத்திக் கொள்ள வேண்டும். எழுதுவதும் கற்பதும் ஏற்கெனவே ஓரளவு நிகழ்ந்துள்ள வட்டாரங்களில் மாணவர்கள் இத்தகைய பழக்கத்தைப் பெற்றுள்ளார்கள். அப்படி இல்லாத வட்டாரங்களில், முதல் நிலைக்குக் குறிப்பிடப்பட்ட செயல்வகைகளை விரிவுபடுத்திக் கொள்ளவும், இரண்டாம் நிலையிலும் அவற்றைத் தொடர்ந்து செயலாற்றவும் வேண்டியிருக்கும்.

எல்லா மாணவர்களும் தங்களுடைய பெயர்களை எழுதக் கற்றுக் கொள்ள விரும்புவதால், முதல் நிலையில் தொடங்கிய முயற்சி பயன்தரும் முறையில் தொடர்ந்து பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படலாம். கையெழுத்து வகுப்பு நேரத்தின் தொடக்கத்தில், ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் அவருடைய முதல் பெயர் எழுதப்பட்ட பிரதியைத் தரவும். அவருடைய கவனத்தைப் பெரிய எழுத்துக்கள் மேலும் சிறிய எழுத்துக்கள் மேலும், மற்ற தெளிவான கூறுபாடுகளின் மேலும் இருத்தவும். அவர் பன்முறை தம்முடைய முதல் பெயரை முழுமையாக எழுதிப் பார்த்தபின் ஒவ்வொரு எழுத்தையும் தனித்தனியே எழுதிப் பழகுதல் வேண்டும். இணைக்கப்பட்ட தனி எழுத்து

முறையோ அல்லது கோப்பெழுத்து முறையோ பயன்படுத்திக் கொள்ளப் பட்டால், முதலில் எழுத்துக்களை இணைக்காமல் ஆசிரியர் ஒவ்வொரு மாணவருடைய பெயரையும் மீண்டும் தனித்தனி எழுத்துக்களாக எழுதிக் காண்பித்தல் வேண்டும். ஒவ்வோர் எழுத்தையும் மாணவர் பழகும்போது, அவர் செய்யும் தவறுகளின் மேல் அவர் கவனம் இழுக்கப்பட்டு அவருக்குத் தேவையான உதவி தரப்பட வேண்டும். அவ்வகுப்பு நேரம் முடிவடைய இருக்கும் தருவாயில், மீண்டும் அவர் தம் பெயரை முழுமையாகப் பலமுறை எழுத வேண்டும்.

அடுத்த ஐந்து பழக்கப் பயிற்சி நேரப் பகுதிகளில், மேற்சொன்ன முறை கையாளப்படுதல் வேண்டும். இவற்றில் மாணவர்கள் தங்கள் கடைசிப் பெயர்களையும், முழுப்பெயர்களையும், வீட்டு எண்ணும் தெருப் பெயரும் இருப்பின் அவை உட்படத் தங்கள் முகவரிகளையும் எழுதக் கற்றுக் கொள்ள வேண்டும். ஒவ்வொரு புதிய படியையும் தொடங்குவதற்கு முன் ஏற்கெனவே எழுதக் கற்றுக் கொண்டவை பரிசீலனை செய்யப்படவேண்டும். எழுத்துக்களை எழுதிப் பழகும்போது, அவை கரும்பலகையின் மீதோ அல்லது பட அட்டையின் மீதோ உள்ள மொத்த எழுத்து வரிசைகளோடு ஒப்பிட்டு இந்தச் சமயத்தில் சில ஆசிரியர்கள் ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் பெரிய எழுத்துக்களும் சிறிய எழுத்துக்களும் ஒன்றன்கீழ் ஒன்ருக எழுதப்பட்ட எல்லா எழுத்துக்களையும் கொண்ட நெடுங்கணக்குப் பிரதிகளைத் தருகிருர்கள். மாணவர்கள் தாங்கள் எழுதும் பல்வேறு எழுத்துக்களும் சரியானவைதானு என்று ஒப்பிட்டுப் பார்த்துக்கொள்ள இப்பிரதிகளை நாடோறும் பயன் படுத்திக் கொள்ளுகிருர்கள். ஒவ்வொரு புதிய எழுத்தும் கற்றுக்கொள்ளப்படும்போது மாணவன் எதிர்கால உபயோகத்துக்காக அதன் பெயரை மனப்பாடம் செய்துகொள்ள வேண்டும். மேலும் அப்புதிய எழுத்தைத் தன்னுடைய சொந்த நெடுங் கணக்குப் பிரதியில் ஒப்பிட்டுக் கண்டு, தான் நாள்தோறும் அடைந்து கொண்டிருக்கும் முன்னேற்றத்தைக் கவனிக்கவேண்டும்.

இதற்குள்ளாக அநேக மாணவர்கள் பாதி எழுத்துக்களையோ அல்லது பாதிக்கு மேற்பட்ட எழுத்துக்களையோ எழுதக் கற்றுக் கொண்டிருப்பார்கள். வெவ்வேறு எழுத்துக்களைக் கற்றுக் கொண்டிருப்பார்கள் என்பதென்னவோ உண்மை. மீதி உள்ள எழுத்துக்களையும் அவர்கள் எவ்வளவு விரைவில் எழுதக் கற்றுக் கொள்ள முடியுமோ அவ்வளவு விரைவில் எழுதக் கற்றுக் கொள்ள அவர்களை ஊக்குவித்தல் வேண்டும். சில ஆசிரியர்கள், மாணவர்கள் மிகவும் ஆர்வம் காட்டுகின்ற பொருள்களையோ, செயல்களையோ குறிக்கும் வெவ்வேருன வார்த்தைகளைத் தினந்தோறும் கொடுக்கிருர்கள். பிறகு மேற்கூறிய திட்டப்படி ஒவ்வொரு வார்த்தையையும் முழுமையாக எழுதுவதிலும், அதன் நுணுக்கங்களில் தேர்ச்சி பெறுவதிலும், பயிற்சி தரப்படுகிறது. வேறு சில ஆசிரியர்கள் நெடுங்கணக்கிலுள்ள எல்லா எழுத்துக்களும் அமைந்துள்ள ஒரு முற்றுத் தொடரைத் தயாரிக்கிருர்கள். ஆங்கிலத்தில் எடுத்துக்காட்டு:

The brown fox jumps over the lazy dog quickly.

இதில் ஆங்கில நெடுங்கணக்கில் உள்ள எழுத்துக்கள் யாவும் வந்துள்ளமை காண்க. பிறகு பல்வேறு வார்த்தைகளையும் எழுதிப் பழகுவதற்கு மாணவர்கள் ஊக்குவிக்கப்படல் வேண்டும். இவ்வேலையின் பெரும்பகுதியை அவர்கள் வீட்டிலேயே செய்ய வேண்டும்.

ஆகவே, ஆசிரியர் கவனமாக எழுதப்பட்ட முற்றுத் தொடரின் பிரதிகளை ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் வழங்குதல் வேண்டும். மாணவர்கள் ஒவ்வொரு சொல்லையும், ஒவ்வொரு புதிய எழுத்தையும் எழுதுவதில் உள்ள

ஆரம்ப முயற்சிகளின் விளைவுகளையும் பிறகு, சொற்களை முழுமைகளாக எழுதுவதில் உள்ள முயற்சிகளின் விளைவுகளையும் குறித்து வைத்துக்கொள்ள வேண்டும்.

ஒவ்வொரு நாளும் மாணவர்கள் தாம் செய்து கொண்டுவந்த வீட்டுப் பயிற்சிகளைக் காட்டும்போது ஆசிரியர் அவற்றைக் கவனமாக நோக்குதல் வேண்டும். அவர்கள் எழுதிக் கொண்டுவந்த இறுதிப் படிகள் திருப்தி யளிக்காவிட்டால், ஆசிரியர் தாம் கொடுத்துள்ள மாதிரிப் படியிலுள்ள எழுத்துக்களோடு அவற்றை ஒப்பிட்டுத் தாம் செய்த தவறுகளைக் கண்டு பிடிக்குமாறு மாணவர்களைக் கேட்டுக்கொள்ள வேண்டும். எனினும் படிப் படியாக அவர்கள் தாம் செய்த தவறுகளைக் கண்டுபிடிப்பதில் எல்லா உதவி களையும் ஆசிரியர் தரவேண்டும். மாணவர்கள் தம்முடைய சொந்தக் கை யெழுத்தின் தன்மையையும், பிழை இன்மையையும் குறிப்பிட்டு முடிவு செய்யும் ஆற்றலைப் பெறவேண்டும். குறிப்பிட்ட தவறுகள் நேருமானல் பின் வரும் முறையில் மாணவர்கள் அவற்றைத் திருத்திக்கொள்ளலாம்:

(அ) மாதிரி எழுத்து ஒன்றின் பெயரைச் சொல்லிக்கொண்டே அதன் மேல் எழுதுதல்.

(ஆ) பலமுறை அதன்மேல் பென்சிலால் எழுதுதல்.

(இ) மாதிரி எழுத்தை மூடிவிட்டு, ஒருமுறை அதனைத் தாளில் எழுதுதல்.

(ஈ) மாதிரி எழுத்தோடு தான் எழுதிய எழுத்தை ஒப்பிட்டுப் பார்த்தல்.

(உ) தான் எழுதிய எழுத்து சரியாக இருப்பின், அதை எழுதுவதில் சிறந்த தேர்ச்சியைப் பெற மீண்டும் அதனைப் பன்முறை எழுதுதல்; தான் எழுதிய எழுத்து சரியாக இல்லை எனின் போதிய அளவு சரியாக எழுத இயலும்வரை, மேலே கூறிய விதிகளைத் திரும்பத் திரும்பக் கடைப்பிடித்தல்.

மாணவர்கள் தாங்கள் படிக்கின்ற பாடங்களில் வரும் புது வார்த்தை கள் வடிவங்களை நினைவு கூர்வதற்காகவும், அவற்றை எழுத்துக் கூட்டக் கற்றுக் கொள்வதற்காகவும், அவற்றையும் எழுதத் தொடங்கலாம். ஏற் கெனவே எல்லா எழுத்துக்களையும் உருவாக்கக் கற்ற மாணவர்கட்கு இத் தகைய பயிற்சிகள் மிகவும் பயன் அளிக்கக்கூடியவை. இத்தகைய பயிற்சி களுக்குப் பிறகு, வார்த்தையை நினைவுகூர்வதில் மேலும், அவற்றை எழுத் துக் கூட்டுவதன் மேலும் தீவிரமாக முயற்சி செய்யலாம். எல்லா எழுத்துக் களையும் மாணவர்கள் கற்றுக் கொண்ட பின்னர், அவர்கள் முற்றுத் தொடர் களை எழுதத் தொடங்கலாம். அத்தகைய வேலைகள் வீட்டு வேலைகளாகவும் தரப்படலாம். வீட்டு வேலை மறுநாள் வகுப்பில் பரிசீலிக்கப்பட வேண்டும்; அவசியமானல் தெளிவான, புரியக்கூடிய பிரதி ஒன்று தயாராகும்படி மறுபடி யும் எழுதப்பட வேண்டும்.

நெடுங்கணக்கின் பல்வேறு எழுத்துக்களிலும் தேர்ச்சி ஏற்பட்ட பின்னர், இரண்டாம் நிலையில் எஞ்சியுள்ள காலத்தில் மாணவர்க்கு நடை முறையில் பயன்படும் எழுதும் வேலைகளை அவர்கள் கற்றுக் கொள்வதில் முயற்சி செலவிடப் படலாம். உதாரணமாக, ஒரு கடிதம் வரைய மாணவர்கள் கற்றுக் கொள்ளலாம்; கீழ்வரும் ஒவ்வொன்றும் வலியுறுத்தப்படவேண்டும்.

(அ) உறையின் மேல் முகவரி எழுதுதல்; முதலில் தன்னுடைய முகவரியை எழுதவும் கடிதம் யாருக்கு எழுதப்படுகிறதோ அவருடைய முகவரியை எழுதவும் கற்றுக் கொள்ளல்.

(ஆ) கடிதத்தின் தலைப்பில் தேதியையும், எழுதுபவர் முகவரியையும்

எழுதுதல்.

(இ) எழுதப்படுபவரை விளிக்கும் முறையும் வணக்கம் தெரிவித்தலும்.

(ஈ) கடிதத்தில் எழுதப்படும் செய்தி; இது மிகவும் சுருக்கமாக இருக்கவேண்டும். (எனக்குக் கடிதம் எழுதுகிறீர்களா? இங்கு யாவரும் நலம்.)

(உ) கடிதத்தை முடிக்கும்முறை.

இத்தகைய தொடக்கப் பயிற்சிகள் முடிந்தபின் ஒவ்வொரு மாணவனும் யாராவது ஒருவருக்கு ஒரு சிறு கடிதம் எழுத முயற்சி செய்யலாம்.

இப்படிச் செய்வதற்கு முன்னுல் மாணவர்கள் தாங்கள் தெரிவிக்க விரும்பக்கூடிய செய்தியைப் பற்றி விவாதிக்கவேண்டும்.

தேவைக்கு ஏற்ப, கரும்பலகையின்மேல் பார்த்து எழுதுவதற்காக மாதிரி வாக்கியங்கள் எழுதி வைக்கப்படவேண்டும். இன்னும் கூடுதலான மாதிரி வாக்கியங்களை ஆசிரியர் தனித்தனி மாணவர்க்குத் தருதல் அவசியமாகலாம். கடிதம் எழுதி முடிக்கப்பட்ட பிறகு மாணவனுலேயே அது விமர்சிக்கப்பட்டுக் கடைசியில் ஒரு தெளிவான புரியக் கூடிய பிரதி உருவாகும் வரை திரும்பத் திரும்ப அது எழுதப்படவேண்டும்.

மேற்கூறப்பட்டவை யாவும் வெறும் யோசனைகளே ஆகும். குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களின் தேவைகட்கு ஏற்ப அவற்றைச் சிறிது மாற்றிக் கொள்ளலாம்; அல்லது விரிவாக்கிக் கொள்ளலாம். தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகை பயன்படுத்தப் பட்டால், ஆசிரியர்கள் அடிக்குறிப்பில் குறிக்கப்பட்ட பார்வை நூலும், கார்ப்பெண்டர் என்பவருடைய "Reading and Writing for All" என்ற நூலும் அக்கையெழுத்து வகையைக் கற்றுக் கொள்ளவும், அதனைக் கற்பிப்பதில் உள்ள இன்றியமையாத நுணுக்கங்களை அறிந்து கொள்ளவும் மிகவும் துணை செய்கின்ற நூல்கள் என்பதைக் காண்பார்கள். ஒரு கோப்பெழுத்து வகையோ அல்லது வேறு சிக்கலான கையெழுத்து வகையோ பயன்படுத்தப்படுவதாக இருந்தால் ஆசிரியர் தாம் மேற்கொள்ளும் முறைக்குச் சிறந்த வழிகாட்டி நூலைப்பெற்று அதனைக் கவனமாகப் படிக்கவேண்டும். அப்போதுதான் அக்கையெழுத்தைக் கற்பிக்கும் முறையில் உள்ள சிறப்புப் பிரச்சனைகளையும் இடர்ப்பாடுகளையும் புரிந்துகொள்ள இயலும்.

விரும்பக்கூடிய இன்னும் கூடுதலான வழிகள்

அநேக முதியவர்கள் இரண்டாம் நிலையில் எழுத்தறிவு வகுப்புக்களை விட்டு நீங்கி விடுவதால், இன்னும் கூடுதலான இரண்டு வழிகளை மேற்கொள்வது விரும்பத்தக்கது. மேற்கூறப்பட்ட வண்ணம் கடிதங்கள் எழுதுதற்கு மாணவர்க்கு அளிக்கும் பயிற்சியோடுகூட அவர்களுக்கு மிகவும் தேவைப்படக்கூடிய சுருக்கமான சொந்தக் கடிதங்கள், வாணிபக் கடிதங்கள் ஆகியவற்றில் பலவகை மாதிரிகளை ஆசிரியர்கள் தரவேண்டும். அக் கடிதங்கட்குப் பல பிரதிகள் எடுத்து மாணவர்க்கு வழங்க முடியாவிட்டால், அவற்றைக் கரும்பலகையில் எழுதி மாணவரைப் பார்த்து எழுதிக் கொள்ளச் செய்யலாம். கடிதத்தின் தலைப்பு, அழைக்கும் முறை, கடிதத்தின் செய்தி, புகழ்ச்சியோடு முடித்துக் கையெழுத்திடுதல் ஆகியவற்றில் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்தப்படவேண்டும். இங்கு யோசனையாகக் கூறப்பட்ட கடிதவடிவங்களில் எதையாவது மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலையில் சொந்தத் தேவைகட்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ள முயன்றால், அவசியப்படும்போதெல்லாம் ஏற்றவாறு

---

* Elliot, A. V. P., and curry, P. Language Teaching in African Schools, London, Longmans Green and Co. Ltd., 1949.

அவர்களுக்குத் துணை அளிக்கப்பட வேண்டும்.

சில எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் முதியோர்களுக்குப் பலவகைப் பாரங்களைக் கொண்ட சிறுபுத்தகம் அளிக்கப்படுகிறது. வகுப்புக்கள் நடைபெறும் போது அவை வழிகாட்டி நூல்களாகவும், பயிற்சிக்காலம் முடிந்த பிறகு மாணவர்கள் தமக்குத்தாமே உதவி செய்து கொள்ளத் துணை செய்யும் கருவிகளாகவும் அவை பயன்படுகின்றன. சூடான் நாட்டு எழுத்தறிவுப் பணியிலும் இவ் வரிசைச் சிறு நூலொன்று பயன்படுத்தப்பட்டு வருகிறது. ஒரு கடிதம் எவ்வாறு எழுதுவதென்று சிறு விவாதத்தோடு அந்தச் சிறுநூல் ஆரம்பமாகிறது. அதன்பின், கடிதம் எழுத வேண்டியிருக்கும் நிலைகளைப் பற்றிய விவரங்கள் கூறப்படுகின்றன. அந்நிலைகட்குப் பொருத்தமான கடிதங்கள் உதாரணங்களாக அளிக்கப்படுகின்றன. அத்தகைய உதாரணங்கள் பின்வருமாறு : தந்தை மகனுக்கு எழுதும் கடிதம்; அணை கட்டுவதற்கு அனுமதியளிக்கும்படி அரசாங்கக் கண்காணிப்பாளருக்கு எழுதும் விண்ணப்பக் கடிதம்; கணவன் மனைவிக்கு எழுதும் கடிதம்; துன்பத்தில் பங்குகொள்ள எழுதப்படும் இரங்கல் கடிதம்; கடன்கேட்டு எழுதும் வேண்டல் கடிதம்; வேலைக்காக எழுதும் விண்ணப்பக் கடிதம் முதலியன.

அடுத்துச் செய்யப்படவேண்டிய மற்றொரு வேலையானது என்னவென்றால், வட்டாரங்களில் பயன்படுத்தப் படுகின்றவையும் முதியோர்கள் எப்போதாவது பூர்த்திசெய்ய வேண்டியவையுமான அச்சிட்ட பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்யும் பழக்கத்தை உண்டாக்குவதாகவும். சேமிப்புச் சீட்டுகள், குறிப்பேடுகள், இரசீதுகள், பணம் அனுப்பும் பாரங்கள் முதலியவற்றை அறிக்கைப் பலகையில் யாவரும் காணுமாறு வைத்தால் அவற்றை மாணவர்கள் ஓய்வு நேரங்களில் படித்துப் பழக்கம் அடைவார்கள். அவற்றுள் ஒவ்வொன்றின் நோக்கத்தையும், அது எப்படிப் பயன்படுத்தப்படுகிறது என்பதையும், அது சரியானபடி பூர்த்தி செய்யப்படும் வழியையும், விவாதிப்பதற்கு வகுப்புக்களிலேயே நேரம் ஒதுக்கப்படவேண்டும். ஒவ்வொரு மாணவனும் ஒவ்வொரு வகைப் பாரங்களில் ஒவ்வொன்றையும் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகையில் பூர்த்தி செய்யவும், அப்படித் தான் பூர்த்தி செய்த பாரங்களை எல்லாம் எதிர்காலத்தில் மாதிரிகளாகப் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்கு ஏற்றவாறு பல்வேறு வகைப்பட்ட பாரங்களிலும் நிறையப் பிரதிகள் கிடைக்க வழி செய்யவேண்டும்.

மூன்றும் நிலை : நடைமுறைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்ளக் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்திக் கற்றுக் கொள்ளுதல்

மூன்றும் நிலையில் அளிக்கப்படும் பயிற்சியின் முக்கிய நோக்கங்கள் மாணவர்களுடைய கையெழுத்தின் தன்மையை வளர்ப்பதும், நடைமுறைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக்கொள்ள அதைப் பயன்படுத்துவதில் வல்லமையை வளர்ப்பதுமே ஆகும். முதியோர்கள் தங்கள் பேச்சுச் சொல் தொகுதியில் மிகவும் அடிக்கடி பயன்படும் சொற்களை எழுத்துக் கூட்டவும், படிக்கவும் கற்றுக்கொள்ளும் நேரத்தில் இந்த நோக்கங்கள் நிறைவேறுகின்றன.

மூன்றும் நிலையின் தொடக்கத்தில், தம் வட்டாரத்தில் முதியோர்களிடையே கையெழுத்தினுல் உண்டாகும் முக்கிய உபயோகங்களையும், ஒவ்வோர் உபயோகத்தைப் பற்றிய செய்தியையும், அதற்குத் தேவைப்படும் திறன்களையும், கவனமாக ஆசிரியர் அளவிட வேண்டும். ஒரு வகுப்பில் மாணவர்களிடமிருந்தே பொதுவாகப் பல செய்திகளைத் தெரிந்து கொள்ளலாம். அதோடு அஞ்சல் செய்தித் தலைவர், பண்டகசாலைக் காப்பாளர்,

வேலைக்கு வைத்துக் கொழுவோர், எழுத்தறிவு வாய்ந்த உழவர்கள், நீதிபதி கணக்கணக்கர், முதிலியவர்களோடு ஆசிரியர் கலந்து ஆலோசிக்கவேண்டும். இவ்விதங்களில் கிடைக்கும் செய்திகளைக் கொண்டு, அவ்வட்டார வாழ்க்கையின் பல்வேறு நடைமுறைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்வதற்கேற்ற ஒரு கையெழுத்துத் திட்டத்தை உருவாக்கவேண்டும்.

கையெழுத்தில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்கள்

மூன்றும் நிலையில் தெளிவாகவும், புரியும்படியும் எழுதுகின்ற திறமையில் உறுதியான முன்னேற்றம் ஏற்பட வேண்டும். ஏற்கெனவே இரண்டாம் நிலையில் ஒரு நிர்ணயிக்கப்பட்ட கையெழுத்து முறை கையாளப் பட்டிருந்தால், அக்கையெழுத்து முறை ஏதாவதொரு காரணத்தினுல் திருப்தியானதன்று என்று புலப்படும்வரை, பொதுவாக, அதனையே தொடர்ந்து கையாள வேண்டும். எனினும், இணைக்கப்படாத தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து முறை பயன்படுத்தப் பட்டிருந்து, பின்னெரு காலத்தில் கோப்பெழுத்து முறைக்கு மாறவேண்டி இருந்தால், மூன்றும் நிலையின் தொடக்கத்தில் இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களாக எழுதும் கையெழுத்து முறை கையாளப்பட வேண்டும். தம் மாணவர்க்கு ஏற்றதொரு கையெழுத்துத் திட்டத்தை உருவாக்குவது அவசியம் என்று கருதும் ஆசிரியர்க்கு ஓரளவு துணை செய்வதற்காகப் பின்வரும் யோசனைகள் தெரிவிக்கப்படுகின்றன.

1. மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலையின்போது தாங்கள் எழுதக் கற்றுக் கொண்ட தங்கள் பெயர்கள், முகவரிகள், நெடுங்கணக்கில் உள்ள எழுத்துக்கள், ஒன்று முதல் பத்துவரையுள்ள எண்கள் ஆகியவற்றை மறுபடி பரிசீலிக்க வேண்டும். நெடுங்கணக்கில் உள்ள எழுத்துக்களைப் பரிசீலிக்கையில், அவையெல்லாம் அடங்கிய முதியோர் மிகவும் விரும்பும் எல்லாச் சொற்களும், முற்றுத் தொடர்களும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட வேண்டும்.

2. பெரிய எழுத்துக்கள். மாணவர்கள் எல்லாப் பெரிய எழுத்துக்களையும் எழுதவும், பயன்படுத்தவும் கற்றுக்கொள்ளல் வேண்டும். சிறிய எழுத்துக்களில் தொடங்குகின்ற வார்த்தைகளையே அவர்கள் பெரிய எழுத்தில் தொடங்கி எழுதக் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும். எப்பொழுதாவது ஒரு மாணவனுக்குச் சந்தேகம் ஏற்படின் அவனிடமுள்ள மாதிரிப் படியிலுள்ள எழுத்துக்களைத் திருப்பிப் பார்க்கவேண்டும்; அந்த வார்த்தையை அவன் புரியும்படியாகவும் தயக்கம் இல்லாமலும் எழுதக் கற்றுக் கொள்கின்றவரை, அதைப் பெரிய எழுத்தில் தொடங்கி எழுதிப் பழக வேண்டும். மாணவர்கள் தம்மிடமுள்ள மாதிரி நெடுங்கணக்குப் பிரதிகளைப் பார்க்காமலேயே கொடுக்கப்படும் வார்த்தைகளைப் பெரிய எழுத்தில் தொடங்கி எழுதும் வல்லமை பெற்றிருக்கிருர்களா என்பதைச் சோதிக்க அடிக்கடித் தேர்வுகள் நடத்துதல் வேண்டும்.

3. எழுத்துக்களின் கடினமான சேர்க்கைகள். ஒவ்வொரு நெடுங்கணக்கு மொழியும் எழுதுவதற்கு மற்றவற்றைவிட மிகவும் தொல்லை கொடுக்கும் எழுத்துச் சேர்க்கைகளைப் பெற்றுள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக ரோமன் எழுத்துக்களும் கையெழுத்தில் கோப்பெழுத்து வகையும் பயன்படுத்தப்படும் இடங்களில் ba, on, vi, we, qu ஆகியவை பல பிரச்சனைகளை உண்டாக்குகின்றன. அத்தகைய எழுத்துக்களின் சேர்க்கை ஒவ்வொன்றும் விவாதிக்கப்பட வேண்டும்; இரண்டெழுத்துக்களும் எவ்வாறு சேர்க்கப்படுகின்றன என்பதில் தக்க கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். கடினமான

சேர்க்கைகள் சரியாக எழுதப்படும் வரை, அவற்றை எழுதிப் பழகுவதற்கு அடிக்கடி வாய்ப்புகள் அளிக்கப்பட வேண்டும்.

4. முற்றுத் தொடர்களை உருவாக்குவதும் எழுதுவதும். முதியவர்கள் தங்களுடைய கருத்துக்களைப் பிறர்க்குத் தெரிவிக்கக் கையெழுத்தைப் பயன்படுத்த வேண்டுமென்றால் அவர்கள் தாங்களாகவே முற்றுத் தொடர்களைத் திட்டமிட்டு எழுதுவதற்குக் கற்றுக் கொள்ளுதல் வேண்டும். இதற்கு உதவி செய்யும் ஒரு பயிற்சி என்னவென்றால் கேள்விகளை எழுதி அவற்றுக்கு மாணவர்கள் முற்றுத் தொடர்களில் விடையளிக்கச் செய்வது தான். எடுத்துக்காட்டு: ''நீ படிக்க விரும்புகிறாயா?'' இக்கேள்விக்கு மாணவர்கள் ''நான் படிக்க விரும்புகிறேன்'' என்று எழுதவேண்டும். ஆசிரியர் தாம் கேட்க வேண்டிய கேள்விகளைக் கவனமாகத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்வதன் மூலம், குரல் மதிப்புக்களைக் குறிக்கின்ற அடையாளங்களின் உபயோகம் போன்ற எழுத்து மொழியின் பல சிறப்பியல்புகளிலும் மாணவர்க்குப் பழக்கத்தை உண்டாக்கலாம்.

5. படிக்கின்ற பாடங்களில் வரும் புதிய சொற்களையும், சிறு பகுதிகளையும் பார்த்து எழுதுதல். இதனுடைய குறிக்கோள், கையெழுத்தின் தன்மையை வளர்ப்பது மட்டுமன்று; முதியோர்கள், தாங்கள் சொந்தமாக எழுதும் செயல்களில் தொடர்ந்து பயன்படுத்தக்கூடிய சொற்களை எழுத்துக் கூட்டிக் கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்பதுமாகும். எழுத்துக் கூட்டுவதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தைக் காண அடிக்கடி எழுத்துக்கூட்டும் சோதனைகளையும் சொல்வதெழுதுதல் சோதனைகளையும், ஆசிரியர்கள் மேற்கொள்ள வேண்டும்.

எல்லா வகைப் பயிற்சிச் செயல்களிலும் கையெழுத்தின் தன்மையை வளர்க்க மேற்கொள்ளப்படும் முயற்சிகளில் பல்வேறு உபாயங்கள் கையாளப் படுகின்றன. ஒரு மாணவனைத் தன்னுடைய கையெழுத்தில் பெருமை கொள்ளத் தூண்டுவதற்குப் பொருத்தமான பாராட்டுரை மிகுந்த சக்தி வாய்ந்ததாகும். ஓர் அறிக்கைப் பலகையில் மாணவர்களின் கையெழுத்துக்களில் சிறந்தவற்றை யாவரும் காணுமாறு வைப்பது மாணவரிடையே கூரிய ஆர்வத்தையும், தாம் நன்றாக எழுதவேண்டும் என்ற போட்டி மனப்பான்மையையும் உண்டாக்கும். ஒவ்வொரு மாணவனும் தான் தினந்தோறும் எழுதும் கையெழுத்தைத் தேதியிட்டு அத்தாள்களை வரிசையாக ஒரு சிறு ஏடாக இணைத்து வைத்துக் கொள்ளுபடி செய்தால், அவ்வப்போது அவற்றை ஒப்பிட்டு நோக்கி அவனது முன்னேற்றத்துக்குரிய சான்றினைப் பெறலாம்.

மற்றொரு முறை மாணவர்கள் தாங்களே தம்முடைய கையெழுத்தை ஆராய்ந்து மதிப்பிட்டுப் பார்க்கும்படியான பழக்கத்தை உண்டாக்குவது. (இதற்குப் பெரிய எழுத்திலும் சிறிய எழுத்திலும் எழுதப்பட்ட தனித்தனி எழுத்துப் பிரதிகள் மிகவும் இன்றியமையாதவை) செய்முறைப் பயிற்சிக்குப் பின்பும் மாணவர்கள் தங்களுடைய சொந்தக் கையெழுத்துக்களை ஒவ்வொரு மாதிரி நெடுங்கணக்குப் பிரதிகளோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்க ஊக்குவிக்கப்பட வேண்டும். தவறுகள் காணப்பட்டால், பத்தாம் பகுதியில் விவரிக்கப்பட்ட நுணுக்கங்களின் உதவியால், அவற்றைத் திருத்துவதற்கு முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். இத்தகைய வேலை மாணவர்கள் வழக்கமாகச் செய்யவேண்டிய வேலை முறையாக மாறிய உடனே, அவர்கள் தம்முடைய கையெழுத்து வேலைகளைப் பெரும்பாலும் வீட்டிலேயே செய்து கொள்ளலாம். எனினும், சில கையெழுத்துச் செயல்களாவது ஆசிரியர்

களுடைய கண்காணிப்பில் நடைபெற வேண்டும். அப்போதுதான் மாண வர்க்குத் தேவையான உதவிகளை அவர் செய்ய இயலும். அதோடு எல்லா வீட்டுப் பயிற்சிகளும் வகுப்புக்குக் கொண்டு வரப்பட்டு ஆசிரியரால் சோதிக் கப்பட வேண்டும். ஏதேனும் எழுத்துப் பயிற்சி திருப்தியானதாக இல்லா விட்டால் அது நன்கு புரியும்படியாக எழுதப்படும் வரை திருப்பித் திருப்பி எழுதப்படவேண்டும்.

கையெழுத்தைப் பயன்படுத்தப் பயிற்சி

மூன்றும் நிலை முழுவதும் கையெழுத்துத் திறன்களில் பெரிதும் தேர்ச்சி அடைவதை வளர்க்கும் முயற்சியோடு இணையாகவே கையெழுத்தை நடைமுறையில் பயன்படுத்திக் கொள்ளவும் பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டும். முந்திய நிலையில் கடிதம் எழுதுவதைப் பற்றி என்ன கற்றுக் கொள்ளப் பட்டதோ அதைப் பரிசீலனை செய்வதோடு இப்பயிற்சி தொடங்கலாம். பள்ளி ஆசிரியருக்கு வர முடியாமைக்குக் காரணம் காட்டும் கடிதம் எழுதும் முறையில் இதைச் செய்யலாம். வகுப்பு தெரிவிக்கும் யோசனைப் படி, ஆசிரியர் கரும்பலகையின்மீது, தேதி, வணக்கம், கடிதச் செய்தி (''ஜேன் நேற்று நோய்வாய்ப் பட்டிருந்தாள். எனவே அவள் பள்ளிக்கு வர இயலவில்லை. ஆதலின் அவளை மன்னிக்க வேண்டுகிறேன்.'') பணிவோடு கூடிய முடிவு, கையொப்பம் ஆகியவற்றை எழுதுகிறார். பிறகு ஒவ்வொரு மாணவரும் இதைப் பார்த்து எழுதிக்கொண்டு, அக்கடிதத்தைத் தன்னுடைய தரப்படுத்தப்பட்ட நெடுங்கணக்கு எழுத்துக்களின் மாதிரியோடு ஒப்பிட்டுப் பார்த்துத் தேவையாயின், புரியுமாறு நன்கு அக்கடிதம் அமையும் வரை மீண்டும் திரும்பத் திரும்ப எழுதுகின்றனர்.

சொந்தச் செய்திகள் பற்றிக் கடிதங்கள் எழுதும்போது மாணவர்கட்கு ஏற்படும் பிரச்சனைகட்குத் தீர்வுகாணப் பின்வரும் முறைகள் மேற்கொள்ளப் படலாம்:

1. அத்தகைய கடிதங்களின் நோக்கங்களையும், அவை பொதுவாக எழுதப்படும் சந்தர்ப்பங்களையும், முக்கிய உள்ளடக்கங்களையும் (தேதி, தொடக்கச் செய்தி, முடிக்கும் சொற்கள், கையொப்பம், முகவரி) சுருக்கமாக விவாதித்தல்.

2. எழுதுவோரின் முகவரி, எழுதப்படும் தேதி ஆகியவற்றின் முக்கியத்துவத்தையும் அவை கடிதத்தில் அமையவேண்டிய இடத்தையும் முழுமையாக ஆராய்தல். கரும்பலகையின்மீது முகவரியும் தேதியும் எழுதப் படக்கூடிய பல்வேறு வழிகளிலும் அவற்றை எழுதவும். (முழுமையாக, அரைகுறையாக, ஆரம்பத்தில், முடிவில், முதலிய) இவ்வகைகள் ஒவ்வொன் றினுல் உண்டாகும் அனுகூலங்களையும், பிரதிகூலங்களையும், ஒப்பிட்டு விவா திக்கவும். பொதுவாகப் பெரும்பாலும் ஏற்றுக் கொள்ளப்படும் அமைப் பின்மீது மாணவருடைய கவனத்தை இழுக்கவும்.

3. அடுத்து யாருக்குக் கடிதம் எழுதப்படுகிறதோ அவரை விளிக்கும் அல்லது வணங்கும் முறையை விவாதிக்கவும். ஒருவனுடைய நெருங்கிய குடும்ப உறுப்பினர்கள், உறவினர்கள், நெருங்கிய நண்பர்கள், பழக்கமான வர்கள் ஆகியவர்களை எப்படி விளித்து வணக்கம் தெரிவிப்பது என்பதையும், டாக்டர் முதலிய சிறப்புப் பட்டங்களைப் பயன்படுத்தி எப்படி விளிப்பது என்பதை விவாதிக்கவும். பிறகு பல்வேறு மக்களுக்குக் கடிதம் எழுதும் போது பயன்படுத்த வேண்டிய பொருத்தமான விளிமுறைகளைத் தேர்ந் தெடுத்து எழுதப் பயிற்சி அளிக்கவும்.

4. கடிதத்தில் தெரிவிக்க வேண்டிய செய்தி தனிக் கவனத்தோடு ஆராயப்படவேண்டும். சொந்தக் கடிதங்களுக்கான காரணங்களைப் பரிசீலித்த பிறகு, வகுப்பிலுள்ள ஒவ்வொரு மாணவரும் ஏதேனும் ஒரு காரணத்தைக்கொண்டு ஒரு குறிப்பிட்ட நபருக்குக் கடிதம் எழுத முடிவு செய்து, அந்த நோக்கத்தை மனதில் இருத்திக் கொண்டு ஒரு சுருக்கமான கடிதத்தை எழுத வேண்டும். இவ்வித வேலையில் மாணவர்கள் ஈடுபட்டுக் கொண்டிருக்கும் போது ஆசிரியர் அவர்களுக்கிடையே சென்று தேவையான உதவிகளைச் செய்யவேண்டும். கடிதங்கள் எல்லாம் எழுதி முடிக்கப்பட்டவுடன், அவற்றுள் சில கடிதங்கள் வகுப்பு விமரிசனம் செய்வதற்காகப் படிக்கப் படலாம்.

5. கடிதத்தின் முடிவும் கையொப்பமும் இணைத்து ஒன்ருக ஆராயப் படுவதே பொருத்தமானது. பல்வேறு விளிப்பு வகைகளுக்காகக் கூறப்பட்ட முறையை இதற்கும் பயன்படுத்திக் கொள்ளவும்.

இத்தகைய விவாத வரிசைகட்குப் பின், பயிற்சிக்காகப் பல நேரப் பகுதிகளைச் செலவிடுதல் வேண்டும். மாணவர்கள் உண்மையாகவே தாங்கள் எழுத விரும்பும் கடிதங்களைத் தயாரிக்க அவர்களை ஊக்குவிக்கவும். முதலில் கடிதத்தின் நீளத்தை ஒரு சில முற்றுத் தொடர்களுக்குக் குறைத்துச் சுருக்கமாக எழுதச் சொல்லவும். பொதுவாகக் கடிதத்தின் செய்தி, மாணவனுக்குத் தெரிந்த சொற்களாலேயே வெளியிடப்படவேண்டும் எனினும், ஒரு குறிப்பிட்ட மாணவர் தம்முடைய கடிதத்துக்கு அவசியமான ஒரு வார்த்தையை எழுத்துக்கூட்ட முடியாத நிலையில் இருந்தால், ஆசிரியர் அவருக்கு அச்சொல்லை எழுத்துக்கூட்டி உதவி செய்யலாம்.

சொந்தக் கடிதங்கள் எழுதுவதில் முன்னேற்றம் ஏற்படும்போது, வாணிபக் கடிதங்களின் அமைப்பும், உள்ளடக்கம் ஆகியவையும் ஆராயப்பட வேண்டும். அத்தகைய கடிதங்களின் பல்வேறு பகுதிகளும், சொந்தக் கடிதங்களுக்காகக் கூறப்பட்ட முறைகளின்படியே, தனித்தனியாக ஆராயப் படவேண்டும். பிறகு, ஒரு விலைப்பட்டியலையோ, ஒரு பொருளின் விலையையோ, அல்லது ஒரு குறிப்பிட்ட செய்தியையோ கேட்டு எழுதும், கடிதங்கள், பொருள்களின் தேவைகளைக் குறிப்பிட்டு எழுதும் கடிதங்கள், பணம் கட்டுவதை அறிவிக்கும் கடிதம், தெரு முன்னேற்றம் அல்லது சாலை முன்னேற்றம் பற்றிய கடிதம், இவைபோன்ற, வகுப்பு மாணவர்கள் பெரும்பாலும் எழுத வேண்டியுள்ள, சிறு சிறு கடிதங்களை எழுதுவதில் கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும். முதலில் ஒருவகைக் கடிதத்திலும், பிறகு மற்ரெரு வகைக் கடிதத்திலும், கவனத்தைச் செலுத்தும்போது, அக்கடிதங்களில் சொற்களை அமைப்பதில் ஆசிரியர் மாணவருக்கு உதவவேண்டும். கடிதம் எழுதி முடிக்கப்பட்ட பிறகு, மாணவர்கள் அதைப் பார்த்து எழுதிக் கொள்ளவேண்டும். தேவையாயின் ஒரு புரியக்கூடிய பிரதி தயாராகும்வரை அதைத் திரும்பத்திரும்ப எழுத வேண்டும். பிறகு எதிர்கால உபயோகத்துக்காக மாணவர்கள் பயிற்சிப் புத்தகத்திலோ, அல்லது ஏட்டிலே அது பாதுகாப்பாக வைக்கப்படவேண்டும். 321ஆம் பக்கத்தில் கூறியதுபோல அச்சிட்ட கடிதங்களின் மாதிரிப் பிரதிகள் கிடைக்கவில்லையாயின், இந்த வழிமுறை மிகவும் இன்றியமையாததாகும்.

இரண்டாம் நிலையின் இறுதியில் அறிக்கைப் பலகையில் யாவரும் காணுமாறு வைக்கப்பட்டுச் சுருக்கமாக ஆராயப்பட்ட பல்வேறு அச்சிட்ட பாரங்களும், மூன்றும் நிலை நெடுக அவ்வப்போது கவனமாக ஆராயப்பட வேண்டும். அவை சேமிப்புச் சீட்டுக்கள், பணம் அனுப்பும் பாரங்கள், குறிப்

புக்கள் முதலானவையாகும். ஒவ்வொரு பாரத்தின் வகையிலும் ஒரு வகுப்பில் எத்தனை மாணவர்கள் இருக்கிறார்களோ, அத்தனைக்கு இரட்டிப்பான பிரதிகளைப் பெற ஏற்பாடு செய்வது விரும்பத் தக்கது. பாரத்தில் உள்ள பல்வேறு குறிப்புக்களும் அவற்றின் பொருளும் முக்கியத்துவமும் தெளிவாகும் வரை ஒவ்வொன்றாக வரிசையாக விவாதிக்கப்பட வேண்டும். பாரத்தில் பூர்த்தி செய்யப்படவேண்டிய பகுதிகளில் சிறப்புக் கவனம் செலுத்தப் பட வேண்டும். ஒவ்வொரு மாணவரும், வெவ்வேறு செய்திகளைத் தெளிவாகவும், புரியும்படியாகவும், பூர்த்தி செய்யும்வரை, அவர் திரும்பத்திரும்ப எழுதிப் பழகுகிறாரா என்று பார்த்துக் கொள்ளவும். பிறகு ஒவ்வொரு மாணவராலும ஓர் அச்சிட்ட பாரம பூர்த்தி செய்யப்பட்டு, எதிர்கால உபயோகத்திற்காக அது அவருடைய ஏட்டில் வைக்கப்படுதல் வேண்டும்.

நிலையறிதலும் குறை நீக்க உதவுதலும்

மூன்றும் நிலை முழுவதிலும், நன்றாக எழுதக் கற்றுக் கொள்வதற்கு இடர்ப்படும மாணவர்கள் எல்லோருடைய தேவைகளிலும் ஆசிரியர்கள் சிறப்பாகக் கவனம் செலுத்துதல் வேண்டும். முதலில், மிகவும் இடர்ப்படும் மாணவனிலிருந்து தொடங்கி, ஒரு சமயத்தில் ஒரு மாணவனுடைய தேவைகள்மீது மட்டும் கவனம் செலுத்தி, இப்படியே எல்லா மாணவருடைய தேவைகளையும் கவனித்துக்கொண்டு போகவேண்டும். முதல் படியாகச் செய்யவேண்டியது ஒரு மாணவர் செய்யும் பிழைகளையும், அவருக்கு உண்டாகும் இடர்ப்பாடுகளையும் கண்டுபிடிக்க அம்மாணவருடைய கையெழுத்தை நுணுக்கமாக ஆராய்வதாகும். மேற்கொள்ளப்பட்ட கையெழுத்து முறையின சிறந்த மாதிரிகளோடு மாணவருடைய கையெழுத்தை நுணுக்கமாக ஒப்பிட்டுப பார்ப்பது பொதுவாகப் பல உண்மைகளை வெளிப்படுத்தும். அத்தகைய பிரிப்பாராய்ச்சியில் பயன்படுத்தப்பட வேண்டிய நுட்பமுறையானது கையெழுத்துக் குற்றங்களைக் கண்டுபிடிப்பதற்காக உள்ள ஃப்ரீமன் பதிவுக் குறிப்பில் காட்டப்பட்டுள்ளது. (படம் 20 காண்க) எனினும், அப்படிக் கண்டு பிடிககையில் முக்கிய நோக்கம் மாதிரியில் உள்ளவாறே எழுதுவது அன்று; மாணவன் தனக்கு ஏற்றவாறு தெளிவான புரியக் கூடிய கையெழுத்தை எழுதச் செய்வதே முக்கிய நோக்கம் என்பதை மனதில் தெளிவாகக் கொள்ளவேண்டும். இரண்டாவது படி, மாணவர் எழுதும்போது ஏற்படக்கூடிய பிழைகளையும், இடர்ப்பாடுகளையும் கண்டறிதல்—எழுத்துக்களின் வடிவங்களைக் கவனமாகப் பார்க்கத் தவறுதல், அவசியமான நுட்பங்களை மனதில் இருத்திக்கொள்ள இயலாமை, தசைகளிலும் மூட்டுக்களிலும் விரைப்பான தன்மை, அக்கரையின்மை முதலியவைகளைக் கண்டுபிடிக்க மாணவனைக் கூர்ந்து நோக்குவதாகும். மூன்றாவது படி, மாணவனுடைய குறிப்பிட்ட தேவைகளுக்கேற்ற செய்முறைப் பயிற்சி வரிசைகளை மேற்கொண்டு முன்னேற்றம் ஏற்படும்வரை அவரை நெருக்கமாகக் கண்காணிப்பதாகும். பிறகு மற்றொரு மாணவன்மீது சிறப்புக் கவனத்தைச் செலுத்தலாம். ஒரு சில வாரங்களுக்குள்ளாக எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் உண்டாகும் முக்கிய இடர்ப்பாடுகளை ஆசிரியர் நன்றாக அறிந்து கொண்டு அவற்றை நீக்குவதில் உறுதியான முன்னேற்றம் ஏற்படச் செய்ய வேண்டும்.

யோசனையாகக் கூறப்பட்ட தேர்ச்சித் தரத்தின் நிலை

மூன்றும் நிலையின் இறுதியிலே சொந்தச் செய்தியை அறிவிக்கும்

கடிதம் எழுதுதல், வாணிகக் கடிதம் எழுதுதல், அச்சிட்ட பாரங்களைப் பூர்த்தி செய்தல், மாணவர் மொழியில் மிகவும் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப் படும் ஆயிரம் சொற்களுக்குள் அடங்கிய சொற்களால் ஆன இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட சிறு சிறு பத்திகளை எழுதுதல் ஆகியவற்றைக் கொண்ட ஒரு தேர்வினை நடத்தலாம். மாணவர்களின் திறமையைப்பற்றி, முடிவு செய்யும்போது கீழ்க் காண்பவை போன்ற செய்திகள் ஆராயப்படவேண்டும், அவை, கையெழுத்தின் தன்மை, எழுதும்போதுள்ள முறைகளில் தவறின்மை. எழுத்துக் கூட்டல், நிறுத்தற்குறிகள் இடம், மொழி ஆட்சி முதலியன.

நான்காம் நிலை: இன்னும் முதிர்ந்த எழுதும் பழக்கங்களைப் பெறுதல்

நான்காம் நிலையில் குறைந்த பட்சம் நான்கு நோக்கங்களாவது கையெழுத்துத் திட்டத்தின் இயல்பையும் அளவையும் நெறிப்படுத்து கின்றன. முதலாவது நோக்கம் ஏற்கெனவே மூன்றும் நிலைக்குக் கூறப்பட்ட வழிகளில் கையெழுத்துத் திறன்களிலும், பயன்களிலும், மாணவர்க்குத் தொடர்ந்து பயிற்சி யளிப்பதாகும். கையெழுத்தில் கோப்பெழுத்து வகை யைக் கற்றுக்கொள்ள அக்கறை கொள்ளாத மாணவர்களுக்காகத் தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகை தொடர்ந்து கையாளப்படவேண்டும். இரண்டாவது நோக்கம், இப்போது கோப்பெழுத்து வகைக்கு மாற விரும் பும் எல்லா மாணவரையும் அவ்வகைக் கையெழுத்துக்கு மாறத் துணை செய்வ தாகும். முன்னர்க் குறிப்பிட்டது போல இணைக்கப்பட்ட எழுத்துக்களாக எழுதும் கையெழுத்து வகை மாணவர்க்குக் கற்பிக்கப்பட்டிருந்தால், கோப் பெழுத்துக்கு மாறுவது அவ்வளவு கடினமாக இராது. எனினும், இயன்ற அளவு விரைவாகத் தீவிர பயிற்சியானது மேற்கொள்ளப்படவேண்டும். இதற்கு, முதலாவதாக, எழுத்துக்களின் வடிவங்களில் உள்ள வேறுபாடு களைக் கவனத்தோடு ஆராய்வதும், இரண்டாவதாக, அவற்றை மாண வர்கள் தெளிவாகவும் புரியும்படியும் எழுதும்வரை அவ்வெழுத்துக்களைச் சொற்களின் பகுதிகளாக உருவாக்குவதில் திரும்பத் திரும்பப் பயிற்சி அளிப் பதும் அவசியம். இதற்குப் பத்தாம் பகுதியில் 289, 296-7 பக்கங்கட்கு இடையே கூறப்பட்ட வழிகளை நன்குகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம். எழுதும் வேகத்தை வற்புறுத்துவதற்கு முன்னால் சிறந்த கையெழுத்துத் தன்மை பெறப்படவேண்டும்.

மூன்றுவது நோக்கம், பொருள் ஈட்டுவதற்குத் துணை செய்யும் கருவி யாக எழுதுதலைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள ஏதோ ஒரு வகையிலாவது கையெழுத்தின் உபயோகம் மேலும் மேலும் தேவையாயுள்ளது. ஆசிரியர் தம்முடைய வட்டாரத்தில் உள்ள அத்தகைய தேவைகளைப்பற்றி நன்கு ஆராய்ந்து, அத்தேவைகளுக்கேற்ற அறிவையும், திறன்களையும், தம் மாண வர்களிடம் உண்டாக்கவேண்டும். வேலைக்கு ஆள் வைக்கும் ஒருவரை வர வழைத்து வேலைக்காக விண்ணப்பிப்பதற்கு பூர்த்தி செய்யப்பட வேண்டிய பாரங்களின் வகைகளைப் பற்றியும் தயாரிக்கப்படவேண்டிய அறிக்கைகளைப் பற்றியும் மாணவர்க்கு விவரிக்கச் சொல்வது மிகவும் பயனுள்ளதாகும். அடிக்கடி வேலைக்காக விண்ணப்பிக்கிறவர்கள் சொந்தக் கையெழுத்தில் விண்ணப்பம் அனுப்பும்படி கேட்டுக் கொள்ளப்படுகின்றூர்கள். இத்தகைய விண்ணப்பக் கடிதங்கள், முதலில் அவற்றில் கூறப்படும் செய்திகட்காவும், இரண்டாவதாக விண்ணப்பம் அனுப்பியவருடைய சுத்தம், கவனம், தெளி வுணர்ச்சி ஆகியவை பற்றிய தடையங்களுக்காகவும், கவனமாகப் படிக்கப் படுகின்றன. ஆகவே, விண்ணப்பக் கடிதங்களின் உள்ளடக்கம், அமைப்பு,

சொல்வன்மை, கையெழுத்துத் தன்மை, ஆகியவற்றில் விரிவாகப் பயிற்சி அளித்தல் மிகவும் முக்கியமாகும்.

இப்போது வகுப்பிலுள்ள இளைஞரிலும் முதியோரிலும் பலர் தம் வட்டாரத் தலைவர்கள் ஆவதற்குத் திறமை பெற்றவர்களாவர். எதிர்காலத்தில் கூட்ட நடவடிக்கைகளைச் குறித்து வைப்பது, குழுக்களைப்பற்றிய அறிக்கைகளைத் தயாரிப்பது, உற்று நோக்கல், விவாதங்கள், பல்வேறு வகை வட்டாரத் திட்டங்கள் ஆகியவற்றின் பயன்களையும் விளைவுகளையும் சுருக்கி வரைவது முதலிய பொறுப்புக்கள் தற்போதைய மாணவர்கள் மேல் தான் விழும். மேலும், மாணவர்களில் சிலர் தம் அனுபவங்களைக் குறித்து வைப்பதிலும், எழுதுவதன் மூலம் தம்முடைய கருத்துக்களைப் புலப்படுத்துவதிலும், மிகுந்த மகிழ்ச்சியை அனுபவிக்கலாம். முன்னேறிய பயிற்சியின் விளைவாக, இப் பல்வேறு செயல்களிலும் மிகவும் பயனுள்ள முறையில் இளைஞரும் முதியோரும் கலந்துகொள்ளவேண்டும். இதன் பொருள் யாதெனில் கருத்துக்களைத் தெளிவாயும், வேகத்துடனும், பிழையில்லாமலும் வெளியிட வல்லமை பெறவேண்டும் என்பதே.

முதியோர் நிலையில், மொழிக் கலைகளைப் பற்றிய திட்டங்கள் அதன் வழக்கமான எல்லைகட்கும் அப்பால் பெரும்பாலான வட்டாரங்களில் விரிவாக்கப்பட வேண்டும் என்பது தொடர்ந்து புலப்படுகிறது. முன்னேற்றத்துக்குரிய தகுதியும், ஆர்வமும், பெற்றவர்களுக்கு, வாய்மொழியிலும் எழுத்து மொழியிலும் சிறந்த ஓர் ஆசிரியரின் கீழ் பயிற்சி பெறுவதற்கும் முறையாக வழிகாட்டப்படவும் போதிய வசதிகள் அளிக்கப்படல் வேண்டும். அத்தகைய ஆசிரியருடைய முதல் பொறுப்பு, எழுதுவதற்கேற்ற காரணங்களைக் கண்டுபிடிக்க முதியோர்க்குத் துணை செய்வதும், பொருத்தமான கருத்துக்களின் உள்ளடக்கத்தையும் தலைப்புக்களையும் கண்டு பிடிப்பதில் அவர்களுக்கு உதவுவதுமே ஆகும். இரண்டாவதான பொறுப்பு, கவனத்தோடு அவர்கள் எழுதியதைச் சோதித்து, அதன் சிறப்புக்களையும், குறைபாடுகளையும் ஒவ்வொருவருடைய தேவைகளையும் காணுதல் ஆகும். மூன்றுவது பொறுப்பு, குறைபாடுகளை நீக்கிக் கொள்ளவும், எழுதும் திறமையை வளர்த்துக் கொள்ளவும் தேவைப்படும் சிறப்புச் செய்தியையும், திறன்களையும் அளிப்பதாகும். நான்காவது பொறுப்பு, தொடர்ச்சியான ஊக்கத்தை அனுதாபத்தோடு அளித்து வழிப்படுத்துவதாகும். இவற்றின் விளைவாகப் பல இளைஞரும் முதியோரும் முழுமையாகவும் வளப்ப மிகவும் தம் வாழ்க்கையை நடத்தத் திறமை பெறுவதோடு மட்டுமல்லாமல், மிகவும் பயன் அளிக்கும் வட்டாரப் பணிகளை நிறைவேற்றவும் ஆயத்தமாக இருப்பார்கள்.

பகுதி பன்னிரண்டு

குறிக்கோளேயடைய மேற்கொள்ள வேண்டிய நடிவடிக்கை

முந்திய விவாதங்களிலிருந்து இரண்டு உண்மைகள் தெளிவாக விளங்கித் தோன்றுகின்றன. முதல் உண்மை, உலகோர் அனைவரும் எழுத்தறிவு பெற்று விளங்க வேண்டுமானுல், எல்லா இடங்களிலும் இடையருத உழைப்புத் தேவையென்பது. இரண்டாவது குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களில் எதிர்பார்ப்பதற் கேற்றவாறு எழுத்தறிவுத் திட்டங்களேயும், கற்பிப்பு முறைகளேயும், மேற்கொள்வது அவசியம் என்பது. பொருத்தமான திட்டங்களே உருவாக்குவதிலும், தேவைப்படும் ஆளுதவி பொருளுதவி ஆகியவற்றை அளிப்பதிலும், அந்தந்த இடத்துத் தலைவர்கள் கடினமான பொறுப்புக்களே யேற்க வேண்டியுள்ளது என்பது புலப்படுகிறது. எனவே, இவ்வறிக்கையின் இறுதிப்பகுதியாக, இந்தத் தலைவர்கள் சமாளிக்க வேண்டிய முக்கியப் பிரச்சனைகளேப்பற்றி விவாதிப்பது சிறந்ததாகத் தோன்றுகின்றது. இந்தப் பிரச்சனைகள் மிகவும் அவசரமானவை ஆகையால், இவ்விவாதம் முதியோர் நிலையில் அந்தந்த வட்டார மொழியில் எழுத்தறிவை வளர்ப்பதைப் பற்றியதாகவே அமையும்.

வளர்ச்சிக்கு அடிப்படையில் உள்ள உண்மைகள்

முதற்கண், இவ்வறிக்கையின் முந்திய பகுதிகளில் நாம் பெற்ற முக்கியமான உண்மைகளேயும், முடிவுகளேயும், சுருக்கமாகப் பரிசீலிக்கலாம். பின்வரும் யோசனைகளுக்கு அவையே அடிப்படையாக விளங்குகின்றன.

எழுத்தறிவை வளர்ப்பதென்பதே கடைசியில் அடையவேண்டிய முடிந்த பயன் அன்று. மாருக, தனி நபர் நலனுக்குக் குந்தகம் விளேவிப்பதையும், சமூக முன்னேற்றத்தைத் தடுப்பதையுமான, எல்லா நிலைமைகளின் மேலும் நடத்தப்படும் அகன்ற தாக்குதலில் எழுத்தறிவை வளர்ப்பதென்பது ஒரு பகுதியே ஆகும்.

இந்தக் காரியக் கிரமத்தில், முக்கிய உண்மைகளில் ஒன்ருக "இன்றியமையாக் கல்வியானது" மக்கள், தம்முடைய உடனடிப் பிரச்சனைகளே உணரவும், அவைகளே அவர்கள் தம்முடைய சொந்த முயற்சியாலேயே தீர்த்துக் கொள்வதற்குத் தேவையான எண்ணப் போக்குகளேயும், திறன்களேயும், பெற்றுக் கொள்ளவும் துணே செய்கிறது. இந்த நோக்கங்களே நிறைவேற்றுவதற்குக் கருத்துக்களேத் தெரிவித்தற்குரிய எல்லா வழிகளும், கற்பதற்குத் துணையாகவுள்ள எல்லாத் துணேகளும், பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. இப்பிரச்சனேகளேத் தீர்ப்பதற்குப் பொருள் போன்ற வெளிப்படையாகத் துணே செய்யக் கூடியனவற்றைப் பெரும்பாலும் முழுமையாக முதலில் பயன்படுத்திக் கொண்டாலும், சமூக முன்னேற்றத்தையும், தனிநபர் முன்னேற்றத்தையும், வளர்க்க உடனடியாகவோ அல்லது பிறகோ எழுதப் படிக்கத் தெரியும் வல்லமை மிகமிக இன்றியமையாதது.

ஒருவருக்குத் தம் அன்றாட வாழ்க்கையில் நடைமுறைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்ளுவதிலும், உடல் நலத்தையும் வாழ்க்கைத் தரத்தையும் உயர்த்திக் கொள்வதிலும், தாம் ஒரு குடிமகன் என்ற உணர்வையும், எல்லாருடைய நலத்திற்காகவும் தொண்டாற்றும் விருப்பத்தையும் வளர்த்துக் கொள்வதிலும், உலகைப் பற்றிய தமது அறிவை விரிவாக்கிக் கொள்வதிலும், தமது பண்பாட்டுப் பின்னணியைப் பெரிதாக்கிக் கொள்வதிலும். சமயத் தேவைகளையும் வேட்கைகளையும் நிறைவேற்றிக் கொள்வதிலும், படிப்பது மிகவும் பயனுடையதாக விளங்குகிறது. மேலும், சொந்தப் பிரச்சனைகளை ஆராய்வதில், அது தனி முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாகவும் விளங்குகிறது.

படித்தலும் எழுதுதலும் மேற்குறித்த விரிவான நோக்கங்களை அடைய வேண்டுமானால், முன்னர் நிலவிய குறைந்தபட்ச எழுத்தறிவுத்தரம் போதாததாகும். அதற்கு மாறாக, "பயன்படும் எழுத்தறிவை" அடையும்வரை தொடர்ந்து பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டும். இப்பயன்படும் எழுத்தறிவு என்பது, ஒரு குறிப்பிட்ட மக்கள் தொகுதிக்குள்ளும், அம்மக்கள் தொகுதியானது எந்த ஒரு அகன்ற பண்பாட்டிற்குள் ஒரு பகுதியாக விளங்குகிறதோ அப்பண்பாட்டிலும், பொதுவாக மேற்கொள்ளப்படும் எல்லாச் செயல்களிலும், தனிநபர்கள் தீவிரமாக ஈடுபட அவர்கட்குத் துணை செய்யும் எழுதப் படிக்கத் தெரியும் வல்லமை நிலை என்று ஏற்கெனவே வரையறுத்து இலக்கணம் கூறப்பட்டது.

எழுத்தறிவுத் திட்டங்களின் தன்மையும், அளவும், அவற்றால் அடைய வேண்டிய குறிப்பிட்ட பல நோக்கங்கள் ஆகியவற்றில் குறிப்பிட்ட வட்டாரங்களில் நிலவுகின்ற தேவைகளும் நிலைமைகளும் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. இதற்குக் காரணம், தனி நபர்களும் மக்கள் தொகுதிகளும், பெரும்பாலும் தம் பண்பாட்டுப் பரம்பரையில் உற்பத்தி செய்யப்பட்டவர்கள் என்ற உண்மையே ஆகும். மக்கள் தம்முடைய தேவைகளிலும், முன்னேற்ற நிலையிலும் வேட்கைகளிலும், தம்முடைய தொல்லுயிர் நூல் பின்னணியிலும், சரித்திரப் பின்னணியிலும், மக்கள் தொகுதிகளோடும் தமக்குள்ள தொடர்புகளிலும், தம்மிடையே நிலவி வரும் பொருளாதார ஆற்றல், அரசியல் ஆற்றல், சமய ஆற்றல், கல்வியாற்றல், ஆகியவற்றிலும் இதன் விளைவாக, எழுத்தறிவுக்காக அவர்களுடைய உடனடித் தேவையின் தன்மை அளவும் ஆகியவற்றில் பெரிதும் வேறுபடுகின்றனர்.

எழுத்தறிவுப் பயிற்சியைத் திட்டமிடுவதில் மதிப்பு வாய்ந்த வழிகாட்டிகளாக இரண்டு முக்கியக் கொள்கைகள் தழுவிக் கொள்ளப்பட்டுள்ளன. முதலாவது கொள்கை, ஒரு குறிப்பிட்ட மக்கள் தொகுதியின் தேவைகட்கு ஏற்றவாறு பயிற்சியின் தன்மையும் கால அளவும் அமையவேண்டும் என்பது, இரண்டாவது கொள்கை, கற்பிக்கப்படுவோருடைய உடனடி ஆர்வங்கள். நோக்கங்கள், காரணங்கள் ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் படிக்கும் செயல்களும் அளிக்கப்பட வேண்டும்.

மேலும், கற்றுத்தரப்படும் மொழியின் வடிவமும், அமைப்பும் கூடத் தரப்படும் பயிற்சியின் இயல்பில் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன. சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்வதில் திறனை வளர்ப்பதில் உண்டாகும் குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகள் ஓரளவுக்கு எழுத்து மொழியில் பயன்படுத்தப்படும் வரிவடிவ வகையைப் பொறுத்தவை ஆகும். மேலும், ஒரே வகை வரிவடிவங்களைப் பயன்படுத்தும் பல மொழிகளும்கூட, மற்ற முக்கிய இயல்புகளில் வேறுபடுகின்றன. இவ்வேறுபாடுகள், பல சிறப்பு நுணுக்கங்களை உபயோகப்படுத்

திக் கொள்வதை அவசியமாக்குகின்றன.

எனினும், நல்ல வேளையாகப் படிக்கும் செய்கையானது பெரும்பாலான மொழிகளில் ஒன்றாகவே யிருக்கிறது. எடுத்துக் காட்டாக, நன்கு படிக்கின்ற எல்லோரும் படிக்கின்றதின் பொருளில் மனம் செலுத்தியே படிக்கின்றனர். அவ்வாறு அவர்கள் படிக்கும்போது, அவர்கள் கண்கள் சிறிது சிறிதாக நகர்ந்தும் நிலைத்தும் மாறி மாறி வரிகளின்மேல் அசைந்து செல்லுகின்றன. பொதுவாக, அவர்கள் கண்கள், சொற்களை முழுமைகளாகவும், பெரும்பாலும் இரண்டு அல்லது இரண்டுக்கு மேற்பட்ட சொல் தொகுதிகளாகவும் அடையாளம் கண்டு கொள்கின்றன. சில வேளைகளில், ஒரு புதிய சொல்லைச் சரியாகப் புரிந்துகொள்ளவோ, அல்லது பொருளைத் தெளிவாக உணர்ந்துகொள்ளவோ, அவர்கள் கண்கள், வரிகளின்மேல் பின்னுக்கு அசைவையும் மேற்கொள்ளுகின்றன. எனினும், அவர்கள் படிப்பதில் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களில் அத்துணையளவு தேர்ச்சி அடைந்துள்ளனராதலால் எவ்வித இடர்ப்பாடுமின்றி வாய்விட்டுப் படிக்கவோ மவுனமாகப் படிக்கவோ அவர்களுக்கு இயலுகின்றது.

படித்தலில் உள்ள அடிப்படை எண்ணப் போக்குகளும், திறன்களும், எல்லா மொழிகளிலும் ஒன்றாகவே உள்ளன. அவைகள் நான்கு தலைப்புக்களில் பகுக்கப்படலாம். அவை: (1) சொற்களைச் சரியாகப் பார்த்தறிதல் (2) படிப்பதன் பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றுதல், (3) படித்துப் பெற்ற கருத்துக்களைச் சிந்தித்தல், (4) அக்கருத்துக்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல். இது பொதுப்படையான ஒரு மேல் வரிச்சட்டத்தை அல்லது நோக்கங்களின் தொகுதியை அளிக்கிறது. இதற்கு உள்ளே உலக எழுத்தறிவை வளர்ப்பதில் இன்றுள்ள பல பிரச்சனைகளும் நன்மை தரும் முறையில் ஆராயப்படலாம். கடந்த காலத்தில் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகள், தம்முடைய தன்மையிலும், அடிப்படையில் உள்ள நம்பிக்கைகளிலும் மாறுபடுகின்றன. அவைகள் எல்லாம் சோதனை செய்யப்பட்ட அனுபவத்தின் விளைவாக வளர்ச்சி பெற்ற போக்குகளைக் கண்டுகொள்ள முதலில் வரலாற்று முறையில் அவை ஆராயப்பட்டன. தொடக்கத்தில் நிலவிய முறைகள் எல்லாம் சொற்களின் மூலக் கூறுகளில் தேர்ச்சி பெறுவதே சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ள மிகவும் துணை செய்வது என்ற நம்பிக்கையில் அமைந்தன. ஆதலால், தொடக்கத்தில் சொற்களின் மூலக் கூறுபாடுகளிலேயே கவனம் செலுத்தின. இந்த முறைகளுக்குப் பிறகு, முழுச் சொற்களிலிருந்தும், இன்னும் பெரிய மொழிமூலப் பகுதிகளிலிருந்தும் ஆரம்பிக்கும் வேறு முறைகள் கையாளப்பட்டன. இவ்வகையில் கற்றுக்கொள்ளப்பட்ட சொற்கள், விரைவிலோ சற்றுக் கழித்தோ, அவற்றின் மூலக் கூறுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டு, அம்மூலக்கூறுகள் சொற்களை அறிந்து கொள்ளுதற்குத் துணை செய்வனவாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டன. இம்முறையில் உள்ள நம்பிக்கை யாதெனில் முதலிலிருந்தே படிப்பதன் பொருளைப் புரிந்து கொள்வதை வற்புறுத்த வேண்டும் என்பதும், சொல் தேர்ச்சியை இம்முறையில் அணுகுவது பொதுவாகக் குழந்தைகளும் முதியோரும் கற்றுக் கொள்ளும் வழியோடு மிகவும் பொருந்தியுள்ளது என்பதும் ஆகும். தற்காலப் போக்குகள் எல்லாம் இயல்பில் ''பலநோக்கு''களாக உள்ளன. அவை முற்கால முறைகளில் மதிப்போடு விளங்கும் கூறுபாடுகளை எல்லாம் ஒரே அமைப்பின் கீழ்க்கொண்டுவந்து பயன்படுத்திக் கொள்ளுகின்றன. பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படும் வாசகங்கள் கற்பவருடைய உடனடி ஆர்வத்தையும் உணரப்பட்ட தேவைகளையும், அடிப்படையாகக் கொண்டு அமையும்

போதும் மேற்கொள்ளப்படும் கற்பிப்பு முறைகள் மாணவனுடைய முதிர்ச்சி நிலை, இணையற்ற சிறப்பியல்புகள், ஆகியவற்றுக்கேற்ப அமைத்துக்கொள்ளப் படும்போதும் கற்கும் செயல் விரைவாகவும், பயனுள்ளதாகவும் நிகழ்கிறது என்ற நம்பிக்கையில், தற்காலப் பலநோக்கு முறைகள், மாணவரை மைய மாகக் கொண்டு விளங்குகின்றன.

படித்தலைக் கற்பிக்கும் முறைகளை ஆராய்ந்து பெற்ற முடிவுகளில் நடத்திய ஆராய்ச்சியானது குறிப்பிடத்தக்க நான்கு முடிவுகளைத் தந்துள்ளது. அவை ;- (அ) ஒரு குறிப்பிட்ட முறையானது பயன்படுத்தப்பட்ட இடங் களிலெல்லாம் எப்போதும் ஒரே மாதிரியான நல்ல விளைவுகளைத் தருவதே யில்லை. இதிலிருந்து ஆசிரியரின் திறமை, மாணவருடைய ஆற்றல் போன்ற வேறு உண்மைகளும், ஏற்படும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன என்பது புலப்படுகின்றது. (ஆ) வெவ்வேறு முறைகள் வெவ்வேறு எண்ணப் போக்குகளையும் திறன்களையும் உண்டாக்குகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, ஆரம்பத்திலேயே சொற்களின் மூலக்கூறுகளில் கவனம் செலுத்துவது, சொற்களை அடையாளம் கொள்ளும் திறனை வளர்க்கிறது; முழுச் சொற் களின்மேல் கவனம் செலுத்துவது படிப்பதன் பொருளை அறிந்துகொள்ளும் திறனை வளர்க்கிறது. (இ) வெவ்வேறு முறைகளைப் பயன்படுத்துவது, படிக்கும் திறமையை நோக்கி மாணவரை வெவ்வேறு வழிகளில் அழைத்துச் செல்லுகிறது. திறமையாகப் படித்தலை உறுதிப்படுத்துவதற்கு, படிப்பதில் உள்ள எல்லாக் கூறுகளும் விரைவாகவோ, அல்லது சற்றுப் பிந்தியோ வளர்க்கப்படவேண்டும். (ஈ) தொடக்கத்தில் இருந்தே சொற்களைச் சரி யாக அடையாளம் கண்டுகொள்வது, படிப்பதன் பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றிக் கொள்வது, ஆகிய இரண்டும் வற்புறுத்தும்போது, பொதுவாகச் சிறந்த விளைவுகள் ஏற்படுகின்றன.

கையெழுத்தைக் கற்பித்தலில் உள்ள முக்கியமான போக்குகள் படிப்ப தில் உள்ளவற்றைப் போன்றே உள்ளன. இதன் விளைவாகக் குழந்தைகள் முதியோர்கள் ஆகியோரிடையில் தொடக்கத்தில் எழுதும் செயல்கள் முழுச் சொற்களாக எழுதுவதிலிருந்து தொடங்குகின்றன. தேவை ஏற்படும்போது, குறிப்பிட்ட சொல் கூறுபாடுகளிலும் பயிற்சி அளிக்கப்படுகிறது. ஆரம்ப நிலைகளில் எளிமைப் படுத்தப்பட்ட கையெழுத்து வடிவங்களைப் பயன் படுத்திக் கொள்வது விரும்பத் தக்கது. தொடக்கத்திலிருந்து எழுதக் கற்றுக் கொடுப்பது, படிக்கக் கற்பிப்பது போன்றே இணையாகச் செல்கின்றது. எழுதக் கற்பிப்பதற்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படும் வாசகங்கள் முன்னை விட இப்போது தொடக்கச் சுவடிப் பாடங்களை மிகக் குறைவாகவே அடிப் படையாகக் கொண்டு இருப்பினும், விரைவில் சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளல், எழுத்துக்கூட்டல் ஆகியவற்றில் தேர்ச்சி பெறுவதற்குத் துணையா கிறது என்ற முறையில் எவ்வளவு சீக்கிரம் பயன்படுத்த முடியுமோ அவ்வளவு சீக்கிரம் கையெழுத்து பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகிறது.

உலக எழுத்தறிவை வளர்ப்பதற்காகக் கூறப்படும் யோசனைகள் கீழ் வரும் தலைப்புக்களில் ஆராயப்படலாம். (1) எழுத்தறிவு அமைப்புக்களின் வகைகள் (2) இயக்கும் அல்லது கொண்டு செலுத்தும் குழுக்கள் (3) மொழிப் பிரச்சனை। (4) சமுதாயத் தேவைகள், உணர்வுடைமை, (5) பொருத்தமான எழுத்தறிவுத் திட்டங்களை உருவாக்கல், (6) கற்பிப்பு வாசகங்களை உரு வாக்கல், (7) ஆசிரியர்களைத் தேர்ந்தெடுத்துப் பயிற்சியளித்தல், (8) கற்பித் தலை மேற்பார்வையிடுவதும் வளர்ப்பதும், (9) திட்டத்தை மதிப்பிடல் (10) அவசியமான ஆராய்ச்சி, ஆகியவையாகும்.

எழுத்தறிவு அமைப்புக்களின் வகைகள்

வெவ்வேறு நிலைமைகளில் ஏற்படும் தேவைகளையெல்லாம் பூர்த்தி செய்யும் முயற்சியில், எழுத்தறிவு இயக்கம் பல்வேறு வழிகளில் அமைக்கப் பட்டுள்ளது, அண்மையில் நடத்தப்பட்ட ஓர் அளவீடு நான்கு முக்கிய வகை களைக் குறிப்பிடுகிறது.

(அ) பொதுவான முதியோர் எழுத்தறிவுத் திட்டம்

எல்லாவற்றுள்ளும் இதுவே மிகச் சாதாரண வகைத் திட்டமாகும். இது குறிப்பிட்ட ஒரு பகுதியில் எழுதப் படிக்கத் தெரியாத முதியோர்கள், எழுதப் படிக்கத் தெரிந்து கொள்ள வேண்டும் என்று தேவையை அடையும் போது அல்லது விரும்பும்போது இந்த வகை எழுத்தறிவுத் திட்டம் உருவா கின்றது. இதற்கான வேண்டுகோள்கள் ஒரு கூட்டுறவுக் கழக உறுப்பினர்களி டமிருந்து அவர்களுடைய இயக்குநர்க்கு வரலாம். ஒரு கிறித்தவ ஆலயத் தைச் சேர்ந்த உறுப்பினரிடமிருந்து அவர்களுடைய சமயத் தலைவர்க்கோ, அல்லது சமயப் பிரசார மிஷனரிக்கோ வரலாம்; ஒரு கிராமத்தில் உள்ள சில குடிமக்களிடமிருந்து அவர்களுடைய தலைவர்களுக்கு வரலாம்; பெண்களிட மிருந்து மருத்துவ விடுதியிலுள்ள தாதிப் பெண்ணுக்கு வரலாம். ஆனால் பெரும்பாலும் இதற்கு நேர் எதிரான வழிகளிலேயே யோசனைகள் வரு கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, இன்றியமையாக் கல்விப் பணியாளர் ஒருவர் ஒரு கூட்டத்தாரிடம் அவர்கள் படிக்கத் தெரிந்து கொண்டால் திறமையான உழவர்களாக விளங்க முடியும் என்ற கருத்தினைக் கூறலாம். யோசனைகள் எந்த வழியில் வெளிவந்தாலும், குறிப்பிட்ட ஒரு சிலரால் மிகவும் தீவிரமாக உணரப்பட்ட உண்மையான தேவையை நிறைவேற்றும் முயற்சியில், கிடைக் கக்கூடிய பொருள் வசதியைக் கொண்டே பயிற்சி அளிக்கப்படுகிறது. மிகவும் விரிவாக அமைக்கப்பட்ட திட்டம் ஒன்று இல்லாதபோது இந்தத் திட்டம் தெளிவான நலன்களைக் கொண்டிருக்கிறது.

(ஆ) மக்கள் திரள் எழுத்தறிவு முகாம்

இத்திட்டம் ஒரு தீவிர எழுத்தறிவு உந்தலின் மூலம் சிறப்பாக விளங்கு கிறது. பொதுவாக, மிகுதியான மக்கள் எழுதப் படிக்கத் தெரிந்துகொள் வார்களானால், தனிநபர் நலனும் சமூக நலனும் பெரிதும் முன்னேற்றமடை யும் என்று நம்புகின்ற சில தலைவர்களால் இது உருவாக்கப்படுகிறது. இதற் கிணங்க, எழுத்தறிவைத் தீவிரமாகப் பரப்புவதற்குத் தேவையான ஆள் பல மும் செல்வ பலமும் திரட்டப்படுகின்றன. இத்தகைய திட்டம் இடப் பரப் பாலோ, கால அளவிலோ அல்லது இரண்டிலுமோ கட்டுப்படுத்தப்படலாம். சுவரொட்டிகள், வானொலி, தனிநபர் வேண்டுகோள், பொதுமக்கள் வேண்டு கோள், அணிவகுப்புகள், நேரில் செய்துகாட்டும் முறைகள் முதலிய பல்வேறு நுணுக்க முறைகளும் முதியோர்களின் ஆர்வத்தை எழுப்பப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. எழுதப் படிக்கும் ஆற்றலை எல்லாரும் பெறவேண்டும் என்பதே அடைய வேண்டிய குறிக்கோளாகும். ஆனால் தனிப்பட்டவரது வாழ்க்கை யில், அவர் பெற்ற ஆற்றல்கள் தொடர்ந்து பயன்படுவதற்கு வேண்டிய தூண்டுதலோ, வழிப்படுத்தலோ பெரும்பாலும் பிறகு கிடைப்பது இல்லை.

(இ) நிலையான எழுத்தறிவு அமைப்பு

இத்திட்டம் நீண்ட கால அடிப்படையில் அமைக்கப்படுகிறது. பொது வாக ஒரு தலைமுறை போன்ற ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்துக்குள் எல்லோரும்

எழுத்தறிவைப் பெறல் வேண்டும் என்ற நோக்கோடு அமைக்கப்படுகிறது. என்றாலும், சில இடங்களில் ஒரு கால அளவை ஏற்படுத்திக் கொள்ளாமல் எழுத்தறிவுப் பயிற்சிக்குரிய ஏற்பாடு செய்யப்படுகிறது. இதன் நோக்கம், எழுத்தறிவுப் பயிற்சி எவ்வப்போது எவ்வளவு காலத்துக்குத் தேவைப்படு கிறதோ அதற்கேற்றவாறு அதனை அளிப்பது. இவ்வமைப்பானது ஒரு நாடு முழுதும் அல்லது ஒரு குறிப்பிட்ட பகுதி முழுதும் நிலவலாம்; அல்லது, தன் னுடைய குறிப்பிட்ட எழுத்தறிவு நிலையை உயர்த்திக் கொள்வது உடனடித் தேவையாகும் என்று உணரும் குறிப்பிட்ட பகுதி அல்லது வட்டாரத்திற்கு மட்டுமே அது வரையறுக்கப் படலாம். ஒரு நிரந்தர எழுத்தறிவு அமைப் பால் ஏற்படும் நன்மை என்னவென்றால் பயன்படும் எழுத்தறிவு உண்டாகும் வரை அது தொடர்ந்து பயிற்சி அளிக்க இயலும் என்பதோடு, அதன்பின் எழுதப்படிக்கத் தூண்டுதலை அளித்து, வழிப்படுத்துகிறது என்பதே. இந்தியா விலும் பிற நாடுகளிலும் நடத்தப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள், சிறிது காலப் பயிற்சிக்குப் பிறகு எழுத படிக்க மேலும் தூண்டி வழிப்படுத்தாவிட்டால், எழுதவும் படிக்கவும் போன்ற திறமை குறைந்துவிடுகிறது என்பதைக் காட்டின.

(ஈ) 'உட்கரு' வகை

இது (அ), (இ) ஆகிய இரண்டு திட்டங்களின் இணைப்பாகும். (இ) திட் டத்தில் குறிப்பிட்டவாறு, ஒரே நேரத்தில் எல்லா இடத்துக்கும் எழுத்தறி வைப் பரப்புதற்குப் பதிலாக, இத்திட்டம் வெவ்வேறு இடங்கட்கு வெவ்வேறு காலங்களில் எழுத்தறிவுக் குழுக்களை அனுப்பி (ஆ) திட்டத்தில் கூறப்பட்டது போலத் தீவிரமாகப் பயிற்சி அளிக்கச் செய்கிறது. இத்தகைய திட்டத்தில் உள்ள நன்மை என்னவென்றால், ஓர் எழுத்தறிவு முகாம் அமைக்கவும், செயல்படுத்தவும் துணைசெய்ய இது அனுபவம் வாய்ந்த நபர்களை அனுப்புகிறது என்பதே. இப்படி அனுப்பப்படும் ஒரு குழு, தன், வேலை முழுதும் முடியும் வரைகூட ஒரு வட்டாரத்தில் நிலைத்திருப்பதில்லை. அக்குழு ஒரு வட்டாரத்தைவிட்டு நீங்குமுன், அதன் குறிப்பிட்ட வேலைகளில் ஒன்று தொடர்ந்து எழுத்தறிவுப் பணியாற்ற அனுபவப்பட்ட ஆட்கள் அடங்கிய முழு ஒன்றை அமைப்பதாகும். அத்தகைய நடவடிக்கை மேற்கொள்ளப் படும் இடத்தில்தான் ஓர் எழுத்தறிவுக் குழுவின் முயற்சிகள் பயனைக் கொடுக்கும்.

மேற்குறித்த திட்டங்களைப் பற்றிய விரிவான ஆராய்ச்சியானது எழுத் தறிவு வாய்ந்த ஒரு வட்டாரத்தை உருவாக்குவதில் மூவகை நிலைகள் இருப்ப தைக் காட்டுகிறது. அவை: ஒரு மக்கள் தொகுதியில் உள்ள உறுப்பின ரிடையே நிறைந்த ஆர்வத்தை எழுப்புதல்; பயன்படும் எழுத்தறிவை யடை யும்வரை தேர்ந்த ஆசிரியர்களிடம் பயிற்சி பெறுதல்; பயிற்சி பெற்றபின்ன ரும் எழுதப் படிக்கத் தூண்டுதலை அளித்து வழிப்படுத்தல் என்பவை. இம் மூவகை நிலைகளும் ஒருசேர அமையப்பெறாத எத்திட்டமும் குறைவுடைய தாகும்.

இயக்கும் அல்லது கொண்டு செல்லும் குழுக்கள்

ஒரு போதுமான எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை உருவாக்குவதில், எதிர் கால நோக்கும், நுணுக்க உள்ளுணர்வும் பொருள் வளமும் உடைய இயக்கும் அல்லது கொண்டு செலுத்தும் குழு ஒன்று மிகமிக அவசியமாக வேண்டிய தாகும். கடந்த காலத்தில் பெரும்பாலும் எழுத்தறிவுப் பணியின் பொறுப்பு முழுதும் அந்தந்த இடத்தில் தாமே முன்வந்த சிறு குழுக்களிடம் ஒப்படைக்

கப்பட்டது. அத்தகைய குழுக்களின் உயர்ந்த குறிக்கோள்களுக்காகவும், முயற்சிக்காகவும் அவைகளை உண்மையில் போற்ற வேண்டும். என்றாலும் எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள், இருவகைக் குழுக்களின் கூட்டுமுயற்சிகளின் மூலம் தூண்டப்பட்டு இயக்கப்படுகின்றபோது ஏற்படுகிற விளைவுகள் பொதுவாக மிகவும் ஆற்றல் வாய்ந்தனவாயுள்ளன.

இடப்பரப்புக் குழுக்கள், பகுதிக் குழுக்கள், நாட்டுக் குழுக்கள்

ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரத்தின் எழுத்தறிவுப் பணியானது, இயலும் இடங்களில், ஓர் இடப்பரப்புத் திட்டம், பகுதித் திட்டம் அல்லது நாட்டுத் திட்டத்தோடு இணைந்த ஒரு பகுதியாக அமைதல் வேண்டும். இயக்கும் குழு கவனமாக அமைக்கப் பட்டுவிட்டால், அது தற்போது இருக்கும் நிலைமைகள், தேவைகள் ஆகியவற்றைத் தீவிரமாக ஆராயவும், விவரமான செயல் திட்டங்களைத் தயாரிக்கவும், வாசகங்களை உற்பத்தி செய்வதில் துணைசெய்ய நிபுணர்களைப் பெறவும், அந்தந்த இடங்களில் தேவைப்படும் உதவிகளை அளிக்கவும், பொறுப்பினை ஏற்றுக்கொள்ளும். இத்தகைய குழுக்கள் எத்துணையோ வகைகள் உள்ளன. அவற்றுள் மூன்றினைக் கீழே தருகிறோம்.

ஒரு பணி செய்குழு

பசிபிக்கில் உள்ள எண்ணற்ற தீவுக்கூட்டங்களில், வழிகாட்டவும் பணிபுரியவும் தென் பசிபிக்குக் குழு என்ற ஒன்று அமைக்கப் பெற்றது. எழுத்தறிவுப் பிரச்சனைகட்குத் தீர்வு காணுவதில் முதற்படியாக இக்குழுவின் உட்பிரிவாக விளங்கிய ஆய்வு ஆலோசனைக்குழு ஓர் அளவீடு செய்து, கீழ்க் காணும் முடிவுகளைத் தெரிவித்தது: (அ) எழுத்தறிவு வேலையானது, இயன்ற இடங்களில் வட்டார வளர்ச்சியின் மற்ற அம்சங்களோடும் இணைக்கப்பட வேண்டும். (ஆ) எழுத்தறிவு பெறுகின்ற மக்கள் தாங்களே எழுத்தறிவு வேண்டும் என்று உணர்ந்த தேவைக்கு மேல் அதிகமாக எழுத்தறிவைத் திணிக்கக்கூடாது. (இ) எழுத்தறிவுப் பயிற்சி பயனுள்ள முறையில் நடைபெற வேண்டுமானால், போதுமான படிப்பு வாசகங்கள் அளிக்கப்பெற வேண்டும் என்பனவாம். இதன் பின்னர், அந்தக் குழு மேற்கொள்ள வேண்டிய முறைகள், அமைப்புக்களை ஏற்படுத்துதல், மற்ற வசதிகளைச் செய்தல் போன்றவற்றைப் பற்றி அவ்வப் பகுதி அரசாங்கங்களுக்கு நுணுக்க முறையில் உதவ ஒரு நீண்டகால நுணுக்க உதவித் திட்டத்தை வகுத்தது. அத்திட்டத்தின் முக்கியக் கூறுபாடுகள் மூன்று—அவை:

1. ஒரு குறிப்பிட்ட இடத்துக்கு எந்த எழுத்தறிவு முறை மிகவும் பொருத்தமானது என்றறிய, இவ்வுலகம் முழுவதும் நிலவிவரும் எழுத்தறிவுப் பயிற்சி நுணுக்கங்களைக் குறித்து ஓர் அளவீடு நடத்தல்.

2. பசிபிக்குத் தீவு மக்களுக்கு எழுத்தறிவைக் கற்பிப்பதற்குத் தேவைப்படும் சிறப்புப் படிப்பு வாசக வகைகள் உட்பட, இலக்கியங்களை உண்டாக்கத் தூண்டும் விரிவான நோக்கத்தை உடைய தென் பசிபிக்கு இலக்கியக் கழகத்தை நிறுவுதல்.

3. பசிபிக் தீவு இலக்கிய அமைப்பாளரின் மேற்பார்வையில் ஓர் எழுத்தறிவு ஆலோசகரை நியமித்தல். இவர் எழுத்தறிவைக் கற்பிப்பதற்குத் தேவையான வாசகங்களை—2ஐக் காண்க (புதிதாக எழுத்தறிவு பெற்றவருக்காகத் தயாரிக்கப்படும் 'தொடர்ந்து படிக்கும் இலக்கியம்' என்று அழைக்கப் படுபவை உட்பட) தயாரித்தல். வெவ்வேறு எழுத்தறிவு நுணுக்கங்களைத் தேர்தெடுக்கப்பட்ட தொகுதியினரிடையே கையாண்டு ஆராய்ச்சிக் களத்தில்

நடைமுறைச் சோதனையின் மூலம் பல்வேறு முறைகளையும் தொடர்ந்து ஆராய்தல்—1ஐக் காண்க—ஆகிய வேலைகளை மேற்கொள்வார்.

மேற்கூறிய திட்டமானது அந்தந்த இடங்களின் தேவைகட்கேற்பத் திறமையாகச் சரிசெய்து கொள்ளப்படுகிறது. இக் குழுவினால் தரப்படும் ஊக்கமும் உதவியும் சிறந்த முறையில் உணடாக்கப் பெற்ற ஊக்கம் மிகுந்துள்ள பணி செய்குழுக்களால் உண்டாகும் பயனுக்குத் திருப்தியளிக்கும் சான்றாக உள்ளன.

பகுதிக் குழுக்களின் கூட்டுமன்றம்

நைஜீரியாவில் எழுத்தறிவைப் பரப்புதற்கான திட்டங்களைப் பற்றி ஆராய்வதற்கு முதன்மை ஆணையாளரின் தலைமையில் 1950 ஜூன் மாதத்தில் நடந்த மாநிலப் பிரதிநிதிகள் மாநாடு எல்லாம் கவனித்து தலைமை தாங்கும் பிரதிநிதித்துவம் பெற்ற இரண்டாவது வகை ஒன்று குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. விரிவான விவாதங்களின் விளைவாக, எழுத்தறிவுப் பணித்திட்டம் என்ற ஒன்று உருவாக்கப்பெற்றது. இது நைஜீரியா முழுவதும் அந்தந்த இடப் பகுதிகளின் தேவைகட்கும், வேட்கைகளுக்கும் பொருந்தும் வகையில் செயல் திட்டங்கள் வளர வழி செய்தது. ஒரு குறிப்பிட்ட பகுதியைச் சேர்ந்த அல்லது மொத்தமாக இணைந்துள்ள ஒரு சமூகம் அல்லது இனத்தைச் சேர்ந்த சுமார் 1,00,000 மக்களுக்கு எழுத்தறிவளிப்பது ஓர் எழுத்தறிவுப் பணி திட்டத்தின் நோக்கமாகும். இது அந்தந்த இடத்தைச் சேர்ந்த ஆட்சியாளரால் நியமிக்கப்பட்ட ஓர் அமைப்பாளரால் நேராக மேற்பார்வை இடப்பட்டது. அந்த வட்டாரா முதியோர் கல்வி அலுவலர் அந்த இடத்து அரசாங்கம் ஆகியவற்றால் செய்யப்படும் முடிவுகளை ஒட்டி எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை வகுத்து நெறிப்படுத்துவது அவ்வமைப்பாளருடைய கடமை ஆகும்.

ஒவ்வொரு பணித்திட்டமும் ஒரே நேரத்தில் 30 மையங்களைச் செயல்படுத்தும்படி அமைக்கப்பட்டது. ஒவ்வொரு மையமும் சிறு நகரங்களின் தொகுதிகளிலும், உழுவர் வட்டாரங்களின் தொகுதிகளிலும், பணியாற்ற வேண்டும். அல்லது, பெரிய நகரங்கள் அல்லது பட்டணங்களின் பகுதிகளில் பணியாற்றவேண்டும். ஒரு குறிப்பிட்ட குடியிருப்புத் தொகுதியில் வகுப்புக்கள் நடத்துவது இயலாதபோது எல்லோரும் எளிதாக நடந்து வருவதற்குரிய பொதுவானதோர் இடத்தில் வகுப்புக்கள் நடத்தப் பெற்றன. ஒவ்வொரு மையத்திலும் ஒரே நேரத்தில் மூன்று வகுப்புக்கள் வரை நடைபெறலாம். வகுப்பு நடத்தும் ஆசிரியர்கள், அந்தந்த இடத்தைச் சேர்ந்த எழுத்தறிவுள்ளவர்களாக இருப்பர். இவர்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட பாடத் திட்டத்தை ஒட்டி வாரந்தோறும் சில மணி நேரம் கற்பிப்பார்கள். ஒரு குறிப்பிட்ட தரத்திற்குரிய தேர்வில் வெற்றி பெற்றவர்க்குச் சான்றிதழ்கள் வழங்கப்படும். ஒரு மையத்திற்குரிய தேர்வில் வெற்றி பெற்றவர்க்குச் சான்றிதழ்கள் வழங்கப்படும். ஒரு மையத்தால் கற்பிக்கப்பட்டவர்களுள் குறிப்பிடத்தக்க சதவிகிதத்தினர் சோதனையில் தேர்ச்சி பெற்றவுடனே வேறோர் இடத்துக்கு மையம் மாற்றப்படும்.

ஒரு கல்வித்துறை அல்லது கல்வி அமைச்சரகம்

மிகவும் விரைவான நிலையில் கல்வித் துறைகள் அல்லது கல்வி அமைச்சரகங்கள் சமீப ஆண்டுகளில் தம் ஆட்சிப் பகுதிகள் முழுதும் எழுத்தறிவைப் பரப்புவதற்குப் பொறுப்பேற்றுக் கொண்டுள்ளன. இது இந்தோனேஷியக்

குடியாட்சியில் வியக்கும் நிலையில் விளங்குகிறது. முதியோர் நடைய கல்வியைத் திறமையாக நெறிப்படுத்துவதற்காக அந்நாட்டுக் கல்வி விளம்பரப் பண்பாட்டு அமைச்சரகம், மக்கள் கல்வித் துறை ஒன்றை நிறுவி, எழுத்தறிவின்மையை விரட்ட 1951ஆம் ஆண்டிலிருந்து தொடங்கும் பத்தாண்டுத் திட்டமொன்றை ஏற்றுக் கொண்டது. இப்பத்தாண்டுத் திட்டத்தின் நோக்கம், தம்முடைய அன்றாட வாழ்க்கையை அடுத்துள்ள உடனடியான உண்மைகளையும், உலக நாடுகட்கிடையே நிகழும் இன்றியமையாத நிகழ்ச்சிகளையும் புரிந்து கொள்ளுகின்ற அளவிற்கு எழுதப்படிக்கும் வல்லமை உள்படப் போதுமான கல்வி நிலையை மக்களுக்கு உண்டாக்குவதாகும். இதன் முக்கிய முடிவுகள் பின்வருமாறு :

ரோமன் நெடுங்கணக்கைப் பயன்படுத்தல்.

எழுதுவதிலும் படிப்பதிலும் உள்ள அடிப்படைத் திறன்களைக் கற்பித்தல். (எழுத்தறிவின்மை எதிர்ப்பு இயக்கத்தின் முதல் மூன்று மாதங்களில்).

தொடக்கக் கல்விக்குரிய அடித்தளம் ஒன்று அமைத்தல். (அடுத்த மூன்று மாதங்களில்)

தொடக்கக் கல்வியை விரிவு படுத்துவதற்கு நன்கு அமைக்கப்பட்ட "படிக்கின்றவர் சழகங்களிலும்", "கேட்கின்றவர் கழகங்களிலும்" விவாதங்கட்கு ஏற்பாடு செய்தல்.

அந்தந்தப் பகுதி அல்லது கிராமத்துத் தேவைகட்கு ஏற்ப நாட்டுப்புற மக்கட்குரிய இதழ்களை (அப்பகுதியாலும் தலைமை அலுவலகத்தாலும்) வெளியிடுவதன் மூலமும் நாட்டுப்புற நூல் நிலையங்களை அமைப்பதன் மூலமும், படிப்பு வாசகங்களை அளித்தல்.

முதியோர் பயிற்சிகளில் பெற்ற அறிவு அன்றாட வாழ்க்கையை உயர்த்திக் கொள்வதற்குப் பயன்படுத்தப்பட முடிகின்ற வகையில் அத்தகைய முதியோர் பயிற்சிகளை ஏற்பாடு செய்தல்.

இங்கு மேற்கொள்ளப்படும் விதிமுறைகளின்படி, முதலிலேயே அண்மையில் உள்ள பொதுமக்கள், கல்வி அலுவலகத்திற்கு அறிவித்து விட்டு ஒரு கிராம வட்டாரமோ, தனிப்பட்டோரின் நிறுவனங்களோ, தொழிற்கூடமோ, வாணிப நிலையங்களோ, அல்லது மற்ற நிலையங்களோ எழுத்தறிவின்மை எதிர்ப்பு வகுப்புக்களை ஏற்பாடு செய்யலாம். ஆசிரியர்கள் அனைவரும் ஆரம்பப்பள்ளிப் படிப்பை முடித்தவர்களிலிருந்தோ, எழுத்தறிவின்மை எதிர்ப்பு ஆசிரியர் பயிற்சியில் தேர்ச்சி பெற்றவர்களிலிருந்தோ, தேர்ந்தெடுக்கப்படுவர். இத்தகைய பயிற்சி வரிசைகள் பொதுமக்கள் கல்வித் துறையால் ஏற்பாடு செய்யப்பட்டு அவற்றை நடத்தும் விதமும் மேற்போக்காகக் கூறப்படுகிறது. உள்ளூர் எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள் எல்லாம் மாவட்டப் பகுதிப் பொதுமக்கள் கல்விக் குழுக்களின் நேரடி மேற்பார்வையின்கீழ் உள்ளன. அப்பொதுமக்கள் கல்விக் குழுக்கள் ஒவ்வொரு பயிற்சி வரிசைக்கும் ஒரு குறிப்பிட்ட உதவித் தொகையை அரசாங்கத் திட்டத்திலிருந்து பெறுகின்றன. திட்டத்தை விரிவாக்குவதற்கும், வளர்ப்பதற்கும் உரிய இறுதி அதிகாரம் பொதுமக்கள் கல்வி இயக்குநரிடமும், எழுத்தறிவின்மை ஒழிப்புப் பகுதியின் அலுவலரிடமும் உள்ளன.

மூன்று வகைகளான பொதுவான திட்டம், நெறிப்படுத்தல், செயல்படுத்தும் முறை, ஆகியவை இப்பொழுது விளக்கப்பட்டன. இதைப்போல யோசனைதரும் திட்டங்கள் பலவற்றை அறிவிக்கலாம். பணிசெய்குழு ஆட்சி செய்குழு ஆகிய இரண்டும் உண்மையாகத் துணை புரிகின்றன. உலகில் எந்த எந்தப் பகுதிகளில் இத்தகைய குழுக்கள் இல்லையோ அங்கெல்லாம்

அவற்றை நிறுவ அப்பகுதிகளின் தலைவர்கள் பணியாற்றவேண்டும். இதற்கு மிக முக்கியமாக ஆராயப்பட வேண்டியவை பின்வருமாறு :

ஒரு குறிப்பிட்ட இடத்தின் நிலைமைகளையும் அவ்விடத்தில் உள்ள தேவைகளையும் தீவிரமாக ஆராய்வதற்கு வேண்டிய வழிவகைகள் செய்தல்; ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்திற்குள்ளாக அப்பகுதி முழுவதிலும் எழுத்தறிவின்மையை ஒழிப்பதை உறுதிப்படுத்தும் ஒரு திட்டத்தை உருவாக்குதல்; எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள், பயிற்சிக்குரிய வாசகங்கள், பயிற்சிக்குப் பின்னால் தொடர்ந்து படித்தற்குரிய வாசகங்கள், ஆகியவற்றை உருவாக்குவதற்காகக் குழுக்களை நியமித்தல்; ஆசிரியர்களுக்குப் பயிற்சியளித்தல்; கற்பித்தலை மேற்பார்வையிடல்; பயிற்சியிடத்திற்கே சென்று அவசியமான கள ஆராய்ச்சிகளையும் சோதனைகளையும் மேற்கொள்ளுதல்; தொடர்ந்து திட்டத்தை மதிப்பிடுவதும் திருத்தி அமைப்பதும் ஆகும்.

உள்ளூர்ச் செயற்குழுக்கள்

வெளியிடத்து உதவியும், வழிகாட்டுதலும் இன்றியமையாதன என்றாலும், எந்த ஒரு கல்வித் திட்டத்தின் இறுதியான வெற்றியும், உள்ளூர் முயற்சியைப் பொறுத்ததேயாகும். எழுத்தறிவு உடனடியாக அவசியம் என்பதை ஒரு வட்டாரம் புரிந்துகொண்டு அவசியமான திறன்களைப் பெறுவதில் ஆவலும் கொண்டு அதன் நிலையை உயர்த்திக் கொள்ளப் பெரிதும் முயன்றாலொழிய உண்மையான முன்னேற்றம் உண்டாகவே உண்டாகாது. எனவே, வட்டார வாழ்க்கையின் எல்லா வகைகளையும் சேர்ந்த தலைவர்களின் தீவிர உள்ளூர்க்குழு ஒன்று எந்த ஓர் எழுத்தறிவுச் செயல் திட்டத்திற்கும் இன்றியமையாததாகும். அத்தகைய உள்ளூர்க்குழு பெரும்பாலும் தானாகவே உண்டாகிறது; எழுத்தறிவைப் பரப்புவதற்குத் தானே திட்டங்களை வகுக்கின்றது; அத்திட்டங்களை இயக்கும் பொறுப்பையும் அதுவே ஏற்றுக் கொள்ளுகிறது. ஓர் உள்ளூர்க்குழு தானே தோன்றாதபோது, உள்ளூர்க்குழுக்கள், அப்பகுதி அல்லது நாட்டினை ஆளும் குழுக்களால் அமைக்கப்பட்டு, ஓர் எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை அமைப்பதிலும் அதை மேற்கொண்டு செயல்படுத்துவதிலும் அவ்வாளும் குழுக்களோடு ஒத்துழைக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, நைஜீரியாவில் மாநிலப் பிரதிநிதிகளின் கருத்தரங்கானது, வட்டார நல முன்னேற்றத்தில் உண்மையான ஆர்வம் கொண்டவரும், எழுத்தறிவுச் செயல் திட்டங்களை மேற்கொண்டு நடத்துவதற்கு ஒழுங்காக நேரத்தை யொதுக்குவதற்கு விருப்பம் உடையவர்களும், பொறுப்புணர்ச்சி யுள்ளவர்களுமான உள்ளூர் அதிகாரிகளைக்கொண்டே உள்ளூர்க் குழுக்களை அமைப்பதற்கு யோசனை தெரிவித்தது. அத்தகைய குழுக்களின் வேலைகள் பின்வருமாறு வரையறுக்கப்பட்டன. அமையாவன :

அமைப்பாளர்களுடைய அறிக்கைகளை ஆராய்ந்து அவற்றில் உள்ளவற்றைப் பற்றி அவ்வமைப்பாளர்களோடு விவாதித்தல்.

வாசகங்களுக்காகத் தேவைக் கடிதங்கள் எழுதுதல்.

இலக்கியங்களையும் வாசகங்களையும் வழங்கவும், விற்கவும் ஒழுங்கு முறைகளை அமைத்தல்.

கிடைக்கும் பணத்தை நிர்வகித்தலும், கணக்குகள் வைத்துக் கொள்வதும்; மக்களுடைய சவுகரியத்திற்கேற்றவாறு அவர்களை வகுப்புகளில் சேர்ப்பதற்கு ஏற்பாடு செய்தல்.

மொத்தம் எத்தனைச் சான்றிதழ்கள் வழங்கப்பட்டுள்ளன என்பதை எப்போதும் தெரிந்து கொள்வதற்காக அச்சான்றிதழ்களுக்கெல்லாம் வரிசை

எண் கொடுக்க அவை பற்றிக் குறித்து வைத்தல்.

தேர்வுகள் நடத்துதல், தேர்வுக்குழுவினராக நியமிக்கப்படல், சான்றிதழ்களை வழங்குதல்.

உள்ளூர் அஞ்சல் போக்கு வரவுக்கு ஏற்பாடு செய்தல்.

கற்பிக்கும் ஆசிரியரை வேலைக்கு அமர்த்திக் கொள்வதும், வேலையிலிருந்து அவர்களை நீக்கலும்; அமைப்பாளர்களைத் தேர்ந்தெடுத்தலும், அவசியமானால் வழக்கமான வாயில்களின் மூலம் வட்டார முதியோர் கல்வி அதிகாரியின் சம்மதம் பெற்று அவர்களை மாற்றுதல்.

ஒவ்வொரு செயல் திட்டத்தையும் பற்றி வழக்கமான வாயில்களின் மூலம் வட்டார முதியோர் கல்வி அதிகாரிக்கு அவ்வப்போது செய்தி அறிவித்தல்.

எழுத்தறிவுச் செயல் திட்டங்களிலிருந்து பெறக்கூடிய அல்லது அதைப் பின்பற்றி நிகழக்கூடிய எல்லா வளர்ச்சிகளையும் ஊக்குவித்தல்; விரிவுரைகள் விவாதங்கள், ஆங்கில வகுப்புக்கள் முதலியன.

உள்ளூர்ச் செயற் குழுக்கள் மேற்கொள்ளும் உண்மையான கடமைகள், அந்தந்த இடத்து நிலைமைகளைப் பொறுத்துப் பெரிதும் வேறுபடுகின்றன. இத்தகைய செயற்குழுக்கள் உண்மையான வட்டார ஆர்வத்தை எழுப்பவும், தேவையான ஆள் உதவியையும், பொருள் உதவியையும், பெறவும், உள்ளூர்த் தேவைகட்கேற்ப எழுத்தறிவுத் திட்டங்களைச் சரி செய்வதில் துணை புரியவும், திட்டத்தைச் செயல் படுத்துமுறையில் துணையாக உதவவும் சிறப்பாகப் பணியாற்றுகின்றன.

வழிப்படுத்தும் கொள்கைகள்

வட்டாரக் குழுக்கள், பிரதேசக் குழுக்கள், நாட்டுக்குழுக்கள், உள்ளூர்க் குழுக்கள் ஆகியவற்றின் செயல்கள் எல்லாம் எல்லோராலும் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளத் தக்க சில அடிப்படைக் கொள்கைகளுக்கு இணங்கியவையாக இருக்கவேண்டும். கோல்டு கோஸ்ட்டு சமுதாய நலத்துறையானது பொது மக்கள் எழுத்தறிவுத் திட்டம், கல்வித் திட்டம் ஆகியவற்றில் வழிகாட்டிகளாகக் கீழ்வரும் கொள்கைகளைத் தந்துள்ளது.

வெற்றி பெறுதற்கு முயற்சியை ஒரு முகப்படுத்தல் இன்றியமையாதது. மேற்கொள்ளவேண்டிய மிகச் சிறந்த முறைகளாவன; எழுத்தறிவைப் பரப்புவதற்கு ஒரு பரந்த நிலப் பகுதியில் குறுகிய காலத்தில் அனைத்தும் அடங்கியதொரு முகாமை அமைத்தல் அல்லது வட்டார வளர்ச்சியை நேரில் காட்ட ஒரு கிராமம் அல்லது கிராமங்களின் தொகுதியில் நீண்ட காலத்துக்கு முயற்சியை ஒருமுகப்படுத்துதல்.

ஆர்வங்கொண்ட நெறிப்படுத்தும் ஆற்றல்படைத்த தலைவர்கள் மிகவும் தேவை. நன்னெறிக் கருத்திலும் அரசியல் கருத்திலும் உயர்ந்த தலைவர்களின் அக்கரை வேண்டும்.

அதிகாரத்தில் உள்ளவரும் மரியாதைக்குரியவர்களும் ஆன நாட்டிலுள்ள எல்லோரும் எவ்வித முணுமுணுப்பும் இல்லாமல் தலைமை வகித்து எழுத்தறிவுத் திட்டத்தைக் கொண்டு செலுத்த வேண்டும்.

இத்தலைமையானது உள்ளூரின் நன்மைக்காக அவ்வூர் மக்கள் தமக்குத் தாமே உதவி செய்துகொள்ளும் எண்ணத்தைத் தூண்டுவதாகவும், பயன் கருதாத முயற்சியை உண்டாக்குவதாகவும் இருக்க வேண்டும். ஏனென்றால் தங்களுக்குத் தங்களாலேயே செய்ய முடிந்த வேலைகளை அவர்கட்குப் பிறர் செய்வது அவர்களுடைய நல்லியல்பைக் கெடுத்துவிடும். சிக்கன முறைக்கும்

இது ஏற்றது; ஏனென்றால் பணத்தைச் செலவு செய்து ஒரு முகாமை நடத்து வது என்பது அளவுக்கு மீறிய செலவை உண்டாக்கிவிடும். திட்டம் திறமை யாக வேலை செய்யவும் இது பொருந்தும்; ஏனென்றால் பிற இடங்களில் கண்ட அனுபவமானது பணம் செலவிட்டு ஏற்படுத்தும் முகாம் ஆர்வமற்றதாகவும், திறமையற்றதாகவும், முன்னேற்றம் உண்டாக்காததாகவும், உள்ளதைக் காட்டுகிறது.

முழுத்திட்டத்தின் அடிப்படையில் முதியோரை அணுகுதலே சிறந்ததாகும். மேலும் தாமே மனமுவந்து முன்வரும் தலைவர்க்குப் பயிற்சி அளிப்பது வற்புறுத்தப் படவேண்டும். ஒரு முதியோரைப் பிறர் கற்கச் செய்வது முடியாததாகும். தாம் ஏன் கற்கவேண்டும் என்பதை முதியோர் அறிந்து கொண்டால், பிறகு அவரே விரைவாகவும், உறுதியாகவும் கற்றுக் கொள்ளுகிறார். அவருடைய முந்திய அனுபவத்தோடு முரண்படாததை யும், அவரது வாழ்வில் வருங்கால நோக்கங்களோடு தொடர்புள்ளதையும் ஏற்றுக்கொள்ள அவரைத் தூண்டுவதாகிய ஒன்றே மற்றவரால் செய்ய இயலும்.

ஒரு கிராமத்தின்மேல் கருத்துக்களைத் திணிக்க முடியாது; ஒருகிராம மக்கள் தாங்கள் முக்கியமானவை என்று அறிகின்றவற்றைச் செய்யவோ, அல்லது அவர்கள் எவற்றைச் செய்ய விரும்புகிறார்களோ அவற்றைச் செய்யவோ ஊக்கம் அளிக்கப்படுகின்ற இடங்களிலேயே தாங்களே முன் னேறக்கூடிய பெரிய ஆற்றலானது வளரும். கிராம நிலைமைகளை மிகுந்த அடித்தளத்திலிருந்தே உயர்த்த இது ஒன்றுதான் நிச்சயம் பலன் அளிக்கக் கூடியதும், விரைவானதும் ஆன வழியாகும்.

உள்ளூர்த் தலைவர்களுடைய சொந்த மனப்பூர்வமான முயற்சி யானது அருளும் அக்கரையும் உடைய அதிகாரக் குழுவால் ஒழுங்குபடுத்தி உதவி செய்யப்பட்டால், அவர்கள் பயிற்சியளிக்கும் அம்முயற்சி மிகவும் பலன் அளிக்கக் கூடியது. எல்லாக் கிராமத்துத் தலைவர்களுக்கும், அதி காரக் குழுவிற்கும், அளிக்கப்படும் பயிற்சி ஒழுங்காகவும் தொடர்ச்சியாக வும் நடைபெறவேண்டும்.

ஒவ்வோர் இடத்திலும் வட்டார மொழியில் எழுத்தறிவுப்பயிற்சி அளித் தல் எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் முக்கியக் கூறுபாடாக விளங்கவேண்டும். அதை நிறைவு செய்ய அவசியமான வேறு பயிற்சி தரப்பட வேண்டும்.

படிப்பு வாசகங்கள் முதலில் கிராம மக்களின் தேவைகள், ஆர்வம் ஆகியவற்றிற் கேற்றவாறும் அதன் பின்னர் நகர மக்களின் தேவைகள் ஆர் வங்கள் ஆகியவற்றுக் கேற்றவாறும் அமைக்கப்படவேண்டும். அது மகிழ்ச்சி யூட்டுவதாகவும், அதே நேரத்தில் அறிவூட்டுவதாகவும், அமைக்கப் பட வேண்டும். அதோடு அவ்வாசகம் வேண்டிய அளவு உடனே கிடைப்பதாகவும் இருக்கவேண்டும்.

அனுபவங்கள் மூலமாய் கிடைத்த பாடங்களின் மூலம் பொதுமக்கள் கல்வியைத் திருத்தி வளர்க்கும் நோக்கத்துக்காக, ஒவ்வொர் எழுத்தறிவு முகாம் முடிகிறபோதோ, அல்லது இடையிடையேயோ, அதனால் உண்டான பயன் யாது என்றறிய நுணுக்கமான பிரிப்பாராய்ச்சி ஒன்று மேற்கொள்ளப் பட வேண்டும்.

மேற்கூறிய கொள்கையெல்லாம் மன எழுச்சியை அளிப்பவை ஆகும். ஒவ்வோரிடமும், செயற்குழுவும், அவற்றிற்கு முற்றிலும் ஒத்து இயைகின்ற அமைப்புக்களால் அதன் சொந்தத் தேவைகளுடனும், தன்மைகளுடனும் வழிப்படுத்தப் படவேண்டும்.

வட்டாரத் தேவைகளும், உணர்வுடைமையும், கூட்டுறவும்

எழுத்தறிவு என்பது விரிவான பயன்களை உண்டாக்கும் ஒரு கருவி ஆகையால், ஒரு வட்டாரத்தில் அளிக்கப்படும் பயிற்சியானது, அவ்வட்டாரத்தின் மதிப்பு, நலன், ஆகியவற்றைப் பாதிக்கின்ற எல்லா நிலைமைகளையும் ஆராய்ந்த பிறகே திட்டமிடப்படவேண்டும். அவசியமான உண்மைகள் முந்திய அறிக்கைகளிலே மேலோட்டமாகத் தரப்பட்டுள்ளன. இங்கு கீழ்க்கண்ட யோசனைகள் அறிவிக்கப்படுகின்றன: ஒரு வட்டாரமானது எதனுடைய ஒரு பகுதியாக விளங்குகிறதோ, அந்தப் பரந்த நிலப்பரப்பு, சமூகப்பரப்பு, மொழியியல் பரப்பு, பண்பாட்டுப் பரப்பு, ஆகியவற்றின் சிறப்பியல்புகள்.

மற்ற மக்கட் கூட்டத்தோடு உள்ள, தொடர்புகளின் பரப்பும் இயல்பும் அம்மக்கட் தொகுதியின் வரலாறும் பழக்க வழக்கங்களும்.

இடப்பகுதியின் சமூக அமைப்பு, அரசியல் அமைப்பு, பொருளாதார அமைப்பு, சட்ட அமைப்பு.

மக்கள் தொகுதிகளுக்கு இடையிலும், அவற்றுக்குள்ளாகவும் நிலவும் பல்வேறு சக்திகள், சமூகம், அரசியல், பொருளாதாரம், சமயம், கல்வி ஆகிய இவற்றால் ஏற்படுபவை.

மக்கள் தொகுதியின் முன்னேற்றத்தைத் தடை செய்வனவும், தனி நபர் நலனுக்குத் தீமை பயப்பனவுமான குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகள்; உதாரணமாக, உடல்நலக் குறைபாடு, சுத்தமில்லாத நிலைமைகள், அளவுக்கு மீறித் தாழ்ந்த பொருளாதார நிலை, அறியாமை, இழிந்த ஒழுக்கத்தரங்கள் முதலியவை.

மக்கள் தொகுதிக்குள் நடைபெறும் செயல்கள், எண்ணப்போக்குகள், வகிக்கப் பெறும் பங்குகள், மதிப்புக்கள், வெகுமதிகள், ஆகியவற்றின் தன்மையும் அவற்றில் செல்வாக்கு கொண்டுள்ள ஆற்றல்களும்.

மேற்குறிப்பிடப்பெற்ற மாதிரி அடிப்படை அளவீடு ஒன்றை வல்லுநர்கள் அடங்கிய ஒரு சிறு குழு மேற்கொள்ளவேண்டும். அக்குழுவிற்குச் சமூகத்தொல்லுயில் நூல் நிபுணர், ஒருவர் தலைமை வகிப்பது விரும்பத்தக்கது. அதில் மருத்துவம், உணவுச் சத்து, சுகாதாரம், வேளாண்மை, மண்வளப் பாதுகாப்பு, முதலிய துறைகளைச் சார்ந்த நிபுணர்களும் இருத்தல் வேண்டும். அளவீட்டில் பயன்படுத்தப்படும் நுணுக்கமுறைகள், நேரடியாக உற்றுநோக்கல், மூலகாரணமாக விளங்கும் மக்களுடன் பேச்சு நடத்தல், ஒன்று திரட்டப்பட்ட புள்ளிவிவரங்களை அல்லது பதியப்பட்ட செய்தியைப் பிரிப்பாராய்ச்சி செய்தல், மக்கள் தொகுதியின் பிரதிநிதிகளைக் கண்டு பேசல், முதலியவற்றைக் கொண்டு விளங்கவேண்டும். நேரில் கண்டு பேசுவதின் மதிப்பும் அதை நடத்தும் நுணுக்கங்களும் "The Use of Social Research in a Community Education Programme." என்ற நூலில் விரிவாக விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன. போர்ட்டோரிக்கோ என்ற இடத்தில் அளவீடு செய்தபோது பயன்படுத்தப்பட்ட நேர்முகக்காட்சி வினாத்தாளின் விரிவான வடிவம் இதில் இணைக்கப்பட்டுள்ளது, வேறு இடங்களிலும் அதேபோன்று ஆராய்ச்சிகளை நடத்துவதற்கும், திட்டங்களை உருவாக்குதலுக்கும், இது நல்ல துணையாக விளங்கும். தொகுக்கப்பெற்ற புள்ளி விபரங்களிலிருந்து, தனிநபர் நலனையும், சமூக நலனையும் உயர்த்துதற்கும் அவசியமான வழிகளை உருவாக்கவேண்டும்.

மேலே விவரிக்கப் பெற்ற அடிப்படை அளவீட்டோடு, கூடுதலாக எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின் அவசியத்துக்குரிய நேரடிக் காரணங்களையும்,

இன்னும் சிறப்பாகக் கீழ்க்கண்டவற்றைப் பற்றிய, செய்திகளையும் விரிவாகத் தொகுக்க வேண்டும். அவையாவன:

எழுத்தறிவின்மையின் பரப்பு.

வட்டாரத்தில், எழுதுவதும் படிப்பதும் பெற்றுள்ள இன்றைய பங்கு.

தனிப்பட்டவருடைய நலனையும், சமூக நலனையும உயர்த்துவதில் எழுத்தறிவு பயன்பட வேண்டிய மற்ற நோக்கங்கள்.

இப்போதுள்ள தேவைகளையும், இனி எதிர்காலத்தில் ஏற்படக்கூடிய தேவைகளையும், நிறைவேற்றுவதற்கு வேண்டிய அளவு உள்ள படிப்பு வாசகங்களின் இயல்பும் அளவும்.

கிடைக்கக்கூடிய படிப்பு வாசகங்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் இளைஞர் முதியோர் ஆகியோருடைய எண்ணிக்கை.

எழுத்தறிவு இல்லாதவர்கள், எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் எவ்வளவு தீவிர ஆர்வம் கொண்டுள்ளார்கள் என்பது.

எழுத்தறிவை விரிவாக்குதற்குச் செய்யப்படும் முயற்சிகட்குத் துணை செய்யக்கூடிய சக்திகளும், எதிராக விளங்கக்கூடிய சக்திகளும்.

மேற்கொள்ளப்படும் ஆக்க முயற்சியில் பயன்படத்தக்க உண்மையான ஆள் பலம், பொருள் பலம் ஆகியவையும்.

சில இடங்களில் இவ்வளவீட்டுப் பகுதியானது, வட்டார அளவீட்டினைச் செய்யும் அலுவல் குழுவாலோ, போர்ட்டோரிகோவில் நடந்ததுபோல் குறிப்பிட்ட இடங்கட்கு என்று ஒதுக்கப்பட்ட குழு அமைப்பாளர்களாலோ நடத்தப்படுகிறது. மற்ற இடங்களில் உள்ளூர் குழுவிற்குத் தனிப்பட்டவர்கள் தலைமை வகித்து வழிப்படுத்துகிறார்கள். இத்திட்டத்தில் இரண்டு நன்மைகள் உண்டு. முதலாவது நன்மை, ஓர் அளவீட்டினைச் செய்வதில் பங்கு கொள்ளுகின்றவர்கட்கு அது பல செய்திகளை விளக்குகிறது; எனவே, எழுத்தறிவுப் பயிற்சி அளிக்கப்போகிறவர்கள் உட்பட, வட்டாரத் தலைவர்கள் உள்ளூர் அளவீட்டிற்கு முதன்மையான பொறுப்பாளர்களாக இருத்தல் வேண்டும்; இரண்டாவது, வெளியார் உள்ளூர் அளவீட்டினை நடத்தும் போது உண்டாவதைவிட அவ்வட்டாரத் தலைவர்களே அளவீடு செய்து, தேவையான செய்தி சேகரிக்கும் போது, அவ்வட்டார மக்கள் மனதில் குறைவான ஐயப்பாடும் எதிர்ப்பும் தோன்றுகின்றன. நல்ல நோக்கமுள்ள முயற்சிகளை எல்லாம் அவ்வப்போது முறியடிக்கும் சந்தேகமும், எதிர்ப்பும் உடைய பின்தங்கிய வட்டாரங்களில் இந்த உண்மை சிறப்பாக விளங்குகிறது.

வட்டார உணர்வு

நன்றாகத் தெளிவை உண்டாக்கும் உண்மைகள் கிடைக்கும்போது, மக்கள் விரும்பத்தக்க முன்னேற்றத்தையும், எழுத்தறிவுப் பயிற்சியால் பெறக்கூடிய நன்மைகளையும் பற்றி வட்டாரம் முழுவதையும் உணரச் செய்ய எல்லா முயற்சிகளையும் மேற்கொள்ள வேண்டும். இது மிக முக்கியமானது. எந்த ஓர் ஆக்கத்திட்டமும் வெற்றிபெறுவது, ஒரு வட்டாரத்தில் உள்ள எல்லோராலும் இல்லாவிட்டாலும், பெரும்பாலானவர்களால் தம் தேவைகளை முதலில் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்வதைப் பொறுத்துள்ளது என்பதை அனுபவம் திரும்பத் திரும்பத் தெளிவுபடுத்தியுள்ளது. அத்தகைய உணர்வினை வளர்க்க அநேக வழிகள் இருக்கின்றன.

முதல் பகுதியில் குறிப்பிட்டதுபோல, இன்றியமையாக் கல்விப் பணியாளருள் அநேகர், எழுத்தறிவை வளர்ப்பதற்காக மேற்கொள்ளும் ஆரம்ப முயற்சியானது வளமான பயிர்களை உண்டாக்குதல் போன்ற ஒரு வட்டாரத்

தின் குறிப்பிட்ட அவசரமான தேவையோடு தொடர்பு படுத்தப்பட வேண்டும் என்று நம்புகின்றனர். மக்கள் தொகுதிகளின் கருத்தரங்குகளுக்கு ஏற்பாடு செய்வதன் மூலமும், நேரில் செய்து காட்டுவதன் மூலமும், சிறந்த பயிர் வகைகளை உற்பத்தி செய்யலாம். அந்த வேளையில், அத்தகைய நோக்கத்தை அடைவதற்கு எழுதப் படிக்கத்தெரியும் வன்மையால் உண்டாகும் நன்மைகள் தெளிவாக விளக்கப்படுகின்றன. எழுத்தறிவின் மதிப்பானது, ஒரு செயலுக்கு எப்படிப் பயன்படுகிறது என்பது நேரில் நிரூபித்துக் காட்டப்பட்டவுடன், அதே முறையில் வேறு அவசரப் பிரச்சனைகளையும் தீர்க்க முயற்சி செய்கின்றனர். இவ்வகையாகக் காலப்போக்கில் அவ்வட்டாரத்தில் உள்ள எல்லா மக்களும் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின்மூலம் தனிநபர் பெறக்கூடிய நன்மைகளையும், சமூகம் பெறக்கூடிய நன்மைகளையும், மிக நன்ருக உணர்ந்து கொள்ளுகிருர்கள்.

வேறு வட்டாரங்கள், நிலவும் நிலைமைகள் அளவீட்டினுல் கண்டறியப்பட்ட உடனேயே, அவைகளை நனருக விளம்பரப்படுத்துவதன் வாயிலாகப் பிரச்சனையை அணுகுகின்றன. அந்நிலைமைகள் முதலில் அவ்வட்டாரத்தில் தலைமைப் பதவிகள் வகிப்பரோடும் குறிப்பிட்ட இனங்களில் செல்வாக்கு உள்ளவரோடும் விவாதிக்கப்படுகின்றன. மூலகாரணமானவர்களைத் திருப்தி செய்த பின்னர், எழுப்பப்படும் பிரச்சனைகளையும், அப்பிரச்சனைகளைச் சமாளிப்பதற்கு மேற்கொள்ளப்படும் செயல்களையும் பற்றி, அவர்கள் தம் நண்பர்களுடன் விவாதிக்க ஊக்கப்படுத்தப்பட வேண்டும். வட்டாரத் தலைவர்கள் இவற்றைப்பற்றிக் கடைத்தெருவிலும், பொதுச் சதுக்கங்களிலும், மற்ற வட்டார மையங்களிலும் விவாதிக்கத் தொடங்குகிருர்கள். வட்டாரத்தில் ஒரு செய்தித்தாள் வெளி வந்தால், அதில் நாள்தோறும் அல்லது வாரந்தோறும் அவற்றைப் பற்றிய சுருக்கமான கட்டுரைகள், வெளி வரத் துவங்குகின்றன. ஆர்வம் பரவப்பரவ, பொதுக்கூட்டங்கள் ஏற்பாடு செய்யப்பட்டு, அவற்றில் வட்டார முன்னேற்றம்பற்றிய முழுப் பிரச்சனைகள் விரிவாக விவாதிக்கப்படுகின்றன. சில சமயம் மிக அவசரமான சில குறிப்பிட்ட தேவையில் முதலில் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது. மற்றச் சமயங்களில் பல்வேறு பிரச்சனைகளும் ஒருங்கே விவாதிக்கப் பெறுகின்றன. என்ருலும், எப்போதும் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின் முக்கியத்துவம் வலியுறுத்துப்பட்டுக் கொண்டே இருககிறது.

மக்கள் தம்முடைய தேவைகளை உணர்ந்து கொள்ளும் உணர்வை ஏற்படுத்துவதற்குப் பரிபூரண வழியென்று ஒன்றை எடுத்துரைத்தல் இயலாது. ஏனெனில், இந்த முறை சமுதாயத்தின் இயல்பு, அதன் பிரச்சனைகள், பொது மக்கள் நல்லெண்ணத்தை வளர்க்கப் பொதுவாகக் கையாளப்படும் நுட்பத் திறன்கள், கிடைக்கக்கூடிய பொதுமக்கள் செய்தித் தொடர்பு குழுக்கள், ஆகியவற்றைப் பொறுத்துப் பலவகையாக வேறுபடுகிறது. உள்ளூர்த் தலைவர்கள் எதிர்காலத்தில் நிகழக்கூடிய பல்வேறு விளைவுகளையும் கவனமாக ஆராய்ந்து, தேவைகளை அறிந்து கொள்ளும் உணர்வையும், அவற்றை நிறைவேற்றிக் கொள்ளும் ஆவலையும் பெரும்பாலும் வளர்க்கக் கூடியதொரு திட்டத்தை மேற்கொள்ள வேண்டும்.

வட்டார முயற்சி

வட்டார அறிவு வளர்ச்சி பெருகி வருகிறபோது, முன்னேற்றங்களை அடைவதற்காக, எத்துணை முதியோர்கள் கூட்டுறவைப் பெற இயலுமோ, அத்துணை முதியோர்களின் ஒத்துழைப்பையும் பெறமுயற்சி செய்யவேண்டும்.

மக்கள் விரும்பிய முடிவுகளையடைய முழுவட்டாரமும் ஒத்துழைக்குமானால் உண்டாகும் பயன்கள் பரவலாக உண்டாவதோடு, நிலையானவையாயும் இருக்கின்றன. பொதுவாக, ஒரு வட்டார மக்கள், தம்முடைய முயற்சியின் மூலமே தங்கள் பிரச்சனைகளைத் தீர்த்துக்கொள்ள வேண்டிய அவசியத்தை அவர்கள் உணரச் செய்துவிட்டால், பிறகு அவர்களே விருப்பத்தோடும் ஆர்வத்தோடும் அவ்வாறு செய்து கொள்வார்கள். இந்தக் காரணத்திற்காகப் போர்ட்டோரிகோவில் உள்ள வட்டாரக் கல்வி பற்றிய 1949ஆம் ஆண்டுச் சட்டமானது கீழ்க்கண்ட அறிக்கையைக் கொண்டிருந்தது. "வட்டாரக் கல்வியின் குறிக்கோள் என்னவென்றால், அவ்வட்டாரத்தில் அடங்கிய மக்கள், தம் உடல்நலம், கல்வி, கூட்டுறவு, சமூக வாழ்வு ஆகியவற்றைப் பற்றிய தம்முடைய பிரச்சனைகளில் பலவற்றைத் தாங்களே தீர்த்துக் கொள்வதற்கு, அம்மக்களுக்கு விருப்பத்தையும், எண்ணத்தையும் தம் மனப் போக்கைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் வழியையும் தருவதாகும்."

எழுத்தறிவுத் தேவைகளைப் பொறுத்தவரை, வட்டாரத்தின் முயற்சி அநேக உருவங்களைக் கொள்ளுகிறது. எழுத்தறிவு பெற்றவர்கள், எழுதப் படிக்கத் தெரியும் திறமையால் விளையும் நன்மைகளைப் பற்றி விவாதிப்பதோடு, செயல் முறையிலும் நேரில் காட்டுகிறார்கள். அண்மையில் பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பெற்றவர்கள், அதனால் தாம் அடைந்த மன நிறைவினையும், நடைமுறைப் பயன்களையும் விளக்கி யுரைக்கின்றனர். தொழில் கூடங்களில் வேலை செய்வோர், வேலை சம்பாதிப்பதற்கு எழுத்தறிவின் தேவையையும், திறமையாக எழுதப்படிக்கத் தெரிந்தவர்க்கு மட்டுமே உள்ள கூடுதலான முன்னேற்ற வாய்ப்புக்களையும், அறிவிக்கிறார்கள். வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவு உடையவர்கள், தேவையான ஆரம்பப் பயிற்சி பெற்ற பின்னர், ஆசிரியர்களாகவும் பணியாற்றுகிறார்கள்.

எழுத்தறிவு வகுப்புக்கள நடத்த ஒரு கட்டிடம் கிடைக்காதபோது, வட்டாரத்தில் உள்ள எல்லோரும் கட்டிடம் ஒன்றை அமைப்பதில் துணைபுரிகின்றனர். ஓர் எழுத்தறிவு மையத்தினை உருவாக்குவதற்கு வேண்டிய எல்லா வேலையும், பொருள்களும், உள்ளூர்க் குழுவினராலேயே அளிக்கப்பட வேண்டும் என்பதைக் குறித்து வட்டாரத் தலைவர்கள் பொதுவாக ஒப்புக் கொள்ளுகின்றனர். இவ்வழிகளிலும், வேறு முக்கியமான வழிகளிலும், ஒரு வட்டார மக்கள் ஒத்துழைக்கும்போது, வெற்றி பெறுவதற்குரிய வாய்ப்புக்கள் மிகவும் அதிகமாகின்றன.

போதுமான எழுத்தறிவுத் திட்டம் ஒன்றை வகுத்தல்

எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் எல்லாக் கூறுபாடுகட்கும் இணையாகச் செயல்படும் திட்டங்கள் வகுக்கப்பட வேண்டும். இவ்வேலைக்குத் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ளும் திறன், எதிர்காலக் காட்சி, தைரிய உணர்ச்சி ஆகியவை ஒருசேரத் தேவையாக உள்ளன. பின்வரும் விவாதத்தில், மூன்று செய்திகளில் கவனம் செலுத்தப்படும். தேவையான நுணுக்க உதவி; ஆராயப்பட வேண்டிய அடிப்படைப் பிரச்சனைகள்; வட்டாரத்தின் எழுத்தறிவு நிலையை உயர்த்துவதற்கான முயற்சியில் பங்குகொள்ளும் எல்லோர்க்கும் ஒரு வழிகாட்டி இருப்பதன் அவசியம்.

தேவையான தொழில் நுணுக்க உதவி

ஒரு சிறந்த எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை விரிவாக வகுப்பதற்குத் தொழில் நுணுக்க உதவியானது தேவைப்படுகிறது. இதற்குக் காரணம்

அநேக பிரச்சனைகள் இயல்பிலேயே அப்படி இருப்பதுதான். இக் காரணத்தால் பெரும்பாலான உள்ளூர் மக்களும், வட்டார மக்களும், நாட்டு மக்களும், அவ்வப்போது தம் பகுதிகளில பயன்படுத்துவதற்காக ஓர் எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை வகுக்கின்றபோது, ஓர் எழுத்தறிவு நிபுணரின் உதவியை நாடுகிறார்கள். எழுத்தறிவு நிபுணர்கள் பல்வேறு பட்டம் பெற்றவர்கள். அவர்கள் பல்வேறு வழிகளில் செயலாற்றுகிறார்கள்.

துர்அதிஷ்டவசமாக, அநேக இடங்கள் அரசினரால் அளிக்கப்படும் அளவீட்டு நிபுணர்கள், நுணுக்க அறிவாளர்கள் ஆகியவர்களுடைய உதவியைப் பெற வழி இல்லாமல உள்ளன. அப்படிப்பட்ட இடங்களில ஓர் எழுத்தறிவு நிபுணருடைய உதவியைப் பெற்று, அவ்வெழுத்தறிவு நிபுணர் தமக்குக் கிடைக்கின்ற எல்லா உண்மைகளையும் ஆராயந்து, தமது முடிவுப் படிப் பின்பற்ற வேண்டிய ஒரு திட்டத்தை உருவாக்குகிறார். உள்ளூர்க குழுவால் பொதுத் திட்டங்கள் பரிசீலனை செய்யப்பட்டு, ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட உடனே, எழுத்தறிவு நிபுணரால் அப்பொதுத் திட்டங்கள விரிவாக வகுககப் படுகின்றன. இவ்வெழுத்தறிவு நிபுணரே பொதுவாக எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் நெறியாளராகவும இருப்பார். அத்தகைய ஒரு நெறியாளரிடம் ஒப்படைக்கப்படும் பல்வேறு பொறுப்புக்களில் மிக முக்கியமானவை பினவருபவை ஆகும்.

எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை வகுத்து அதன் பல்வேறு கூறுபாடுகளையும் விளக்கும் அறிக்கையொன்றையோ, வழிகாட்டியொன்றையோ தயாரித்தல்.

கற்பிப்பதற்குரிய வாசகங்களைத் தயாரித்தல் அல்லது தேர்ந்தெடுத்தல்.

கற்பிக்கும் ஆசிரியர் குழுவைத் தேர்ந்து, அக்குழுவிற்கு ஆரம்பப் பயிற்சி யளித்தல்.

வகுப்புக்களில் மாணவர்களைச் சேர்ப்பதையும், பதிவுக் குறிப்புக்கள் வைப்பதையும் நெறிப்படுத்துதல்.

கற்பிக்கும் செயல்களை மேற்பார்வையிடல்; தனிப்பட்டவர்க்கு உதவி தேவைப்பட்டால், அதனை அளித்தல்; பணிபுரியும்போதே பயிற்சி தேவைப் படுகின்றவர்கட்குப் பயிற்சி அளித்தல்.

அவற்றால் பெற்ற விளைவுகளைத் தொடர்ந்து ஆராய்வதும், ஏற்ற சோதனைகளைத் தயாரிப்பதும் தேவையானபொழுது, தேவையான வகையில் திட்டத்தின் கூறுபாடுகளை மாற்றியமைத்தலும்.

சான்றிதழ் வழங்குவதற்காக மாணவர்களுடைய தகுதியைப்பற்றி முடிவு செய்தல், அதற்கேற்ற பொருத்தமான நேரங்களை முடிவு செய்தல்.

உள்ளூர்க் குழுவிற்கோ, அல்லது வேறு இயக்கும் குழுவிற்கோ அவ்வப்போது ஒழுங்காக வளர்ச்சியைப் பற்றிய அறிக்கைகளை அனுப்புதல்.

மற்றும், உள்ளூர் நிலைமைக்கேற்றவாறு வேறு பொறுப்புக்களை எல்லாம் ஏற்றுக்கொள்ளுதல்.

சமாளிக்க வேண்டிய அடிப்படைப் பிரச்சனைகள்

ஒரு சிறந்த திட்டத்தை உருவாக்குகின்றபோது, எழுத்தறிவு நெறியாளர் வலிந்து வேண்டப்படும் பல கோரிக்கைகளைச் சமாளிகக வேண்டியவராக உள்ளார். உருவாக்கப்படும் திட்டமானது வட்டாரத்தில் குறிப்பிட்ட தேவைகளுக்கு ஏற்றதாக இருக்கவேண்டும்; அளவில் பேரதுமானதாக இருக்கவேண்டும்; கொள்கையில் சிறந்ததாக இருக்கவேண்டும். அத்திட்டத்தில் கலந்து கொள்ளுகின்றவர்கள் எல்லோரும் அதைப்பற்றி முழுமையாக அறிவிக்கப்பெற்று, அவரவர்க்குரிய பங்கினைத் திறமையாகச் செய்வதற்கேற்ற

வகையில் அத்திட்டத்தின் பலவகையான பகுதிகளும், முழுமையாகவும் தெளிவாகவும் அமைக்கப்பட வேண்டும். இவ்வகையான கோரிக்கைகளை நிறைவேற்றப் பின்வருவன போன்ற பிரச்சனைகளைக் கவனமாக ஆராய வேண்டும்.

1. வட்டாரத்தின் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின் குறிப்பிட்ட நோக்கங்கள் யாவை?

2. வட்டார வளர்ச்சியின் மற்றக் கூறுபாடுகளோடு எழுத்தறிவுப் பயிற்சி எப்படித் தொடர்பு கொண்டுள்ளது ?

3. வட்டார வளர்ச்சித் திட்டத்தின் எந்த நிலையில், எப்படி இந்த எழுத்தறிவுப் பயிற்சியினை நுழைப்பது ?

4. வட்டாரத்தின் எத்தனை நபருக்கு எழுத்தறிவுப் பயிற்சி தேவை ? எல்லோர்க்கும் பயன்படும் எழுத்தறிவை உறுதியாக அளிக்க, எந்த நிலைகளில் பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டும் ?

5. எழுத்தறிவுத் திட்டம் உறுதியாக வெற்றியடைய எவ்வகைப் பட்ட எழுத்தறிவு மையம், எத்தனை ஆசிரியர்கள், எவ்வளவுக்கெவ்வளவு ஆள்பலம், பொருள் பலம், ஆகியவை தேவைப்படுகின்றன ?

6. எழுத்தறிவுப் பயிற்சி தேவைப்படுகிற அனைவரிடத்திலும் எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளும் கட்டாய ஆர்வத்தை எவ்வாறு ஊட்டுவது ?

7. தேவைப்படும் எழுத்தறிவுப் பயிற்சியினுடைய தன்மை, அளவு, அமைப்பு, உள் அடக்கம் ஆகியவை யாவை?

8. எழுதப்படிக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் ஒரு மொழியின் உருவம், அமைப்பு ஆகியவற்றின் எத்தகைய கூறுபாடுகள் செல்வாக்கு வகிக்கின்றன? ஒவ்வொரு மொழியிலும் எத்தகைய குறிப்பிட்ட கற்பிடபு முறைகளை மேற்கொள்ள வேண்டும்?

9. எவ்வகையான கற்பிப்பு வாசகங்கள் தேவை? அடிப்படைத் தொடக்கச் சுவடிகளும், பாட நூல்களும், பயிற்சி நூல்கள், கட்செவிப் புலன்களால் அறிவதற்கு உதவும் கருவிகள், ஆசிரியர் அறிக்கைகள், துணைப்பாட நூல்கள், நூல் நிலைய நூல்கள், தொடர்ந்து பிறகு படிக்க வேண்டிய நூல்கள் முதலியனவற்றுள் எவை தேவை?

10. எந்த அளவிற்குக் கற்பிப்பு வாசகங்கள் கிடைக்கின்றன? அல்லது, எந்த அளவிற்கு அவைகள் தயாரிக்கப்பட வேண்டும்?

11. வாசகங்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதிலோ, தயாரிப்பதிலோ, என்ன கொள்கைகள் வழிகாட்ட வேண்டும்?

12. கற்பிப்பு வாசகங்களை எவ்வாறு விரைவாகவும் திறமையாகவும் தயாரிப்பது?

13. ஆசிரியர்கட்கிருக்க வேண்டிய விரும்பத்தக்க தகுதிகள் யாவை? அவர்கள் எவ்வாறு தேர்ந்தெடுக்கப் பெற்று பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டும் ?

14. வகுப்பில் கற்பிப்பதையும், வேலையில் உள்ள ஆசிரியர்களின் தொடர்ந்த முன்னேற்றத்தையும் சாதுரியமாகவும், திறமையாகவும் மேற்பார்வை இடுவதை உறுதிசெய்ய என்ன வழிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்?

15. எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் பயனை எவ்வாறு நிர்ணயிப்பது?

16. சோதிக்கப்பட்ட அனுபவத்திற்கும், ஆராய்ச்சிக்கும், இணங்க எழுத்தறிவுத் திட்டத்தைத் தொடர்ந்து மாற்றி அமைப்பதை உறுதி செய்யக் கடைப்பிடிக்க வேண்டிய திட்டம் யாது?

மேற்கண்ட வினாக்கள், வட்டாரங்களின் குறிப்பிட்ட நிலைகளுக்கு

ஏற்றவாறு வெவ்வேறு வட்டாரங்களில் மாறுபடும். ஒரு சில வட்டாரங் கட்கே உரிய வேறு சில பிரச்சனைகளும் எழலாம். பிரச்சனைகள் உள்ளன என்று கண்டுபிடிக்கப்பட்டவுடனே, உள்ளூர் செயல் குழுவுடனே அவற்றைப் பற்றி விவாதிக்க வேண்டும். மேலும், எழுத்தறிவுத் திட்டத்தினுடையகுறிப் பிட்ட ஏதேனும் ஒரு கூறுபாட்டினைக் குறித்து நெறியாளரால் உருவாக்கப் பட்ட திட்டங்கள் இரண்டு காரணங்களுக்காக உள்ளூர்க் குழுவினரால் பரிசீ லிக்கப்பட வேண்டும்; முதலாவது காரணம், கூறப்படும் யோசனைகளில் பல வற்றின் நடைமுறைத் தன்மை, பொருத்தம், ஆகியவற்றைக் குறித்து உள் ளூர்க் குழுவினரில் பெரும்பாலோர் நல்ல அறிவுரைகளை வழங்குவர்; இரண் டாவது காரணம், உள்ளூர்க் குழுவினருக்கு எல்லாச் செய்திகளையும் தெரியப் படுத்துவதும், எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள் வகுக்கப்படும் ஒவ்வொரு நிலையிலும் அவர்களுடைய கருத்துக்கள் ஆராய்ந்து சமாளிக்கப்படுவதும். இவ்வழியில் தான் அவர்கள் திட்டத்தை முழுவதும் புரிந்துகொண்டு, அதன்மேல் உறுதி யான நம்பிக்கை கொண்டு, அதனை நிறைவேற்றுவதில் முழுமனதோடு ஒத் துழைக்கச் சித்தமாயிருப்பார்கள்.

எழுத்தறிவு வழிகாட்டி

திட்டங்கள் முதிர்ச்சியடைகிறபோது, செயல் திட்டத்தில் முக்கியக் கூறுபாடுகளையும், அதனைச் செயற்படுத்தற்குரிய முக்கியமான வழிகளையும், மேல் போக்காகக் காட்டும் எளிய தெளிவான அறிக்கையொன்று தயாரிக்கப் படவேண்டும். இவ்வறிக்கையானது எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் எல்லா நுட் பங்களையும் தெரியப்படுத்தும் உண்மை அறிக்கையாக இருக்க வேண்டும்; திட்டம் செயல்படும் வகை தேவையான கூட்டுறவின் வகை, அதில் பங்கு கொள்ளும் அனைவருடைய பொறுப்புக்கள், ஆகியவற்றை அது காட்டவேண் டும். அதுவே மேற்கொள்ளப்பட இருக்கும் திட்டங்களைக் குறித்து பொது வான விவாதங்களுக்கும், செய்தித்தாள் விளம்பரத்திற்கும், தனி நபர் களோடு நடத்தும் கருத்தரங்குக்கும், அடிப்படையாகப் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். அவ்வறிக்கையை அச்சிட்டோ, அல்லது வேறு வகையில் பல பிரதிகள் எடுத்தோ, வட்டாரத்தைச் சேர்ந்த எழுத்தறிவுள்ள எல்லோருக் கும் வழங்குதல் மிகவும் விரும்பத்தக்கது. இதன்மூலம் அவ்வட்டாரத்தில் உள்ள எழுத்தறிவு பெற்ற எல்லோரும் அவ்வறிக்கையைப் படிக்கவும், தாம் தரக்கூடிய உதவி அல்லது ஒத்துழைப்புக்கு அதை ஒரு வழிகாட்டியாகப் பயன் படுத்திக்கொள்ளவும் இயலும். இன்னும் நுணுகிய நோக்கத்துக்குப் பயன் படுகின்ற ஓர் ஆசிரியர் கையேட்டின் அவசியத்தைக் குறித்துப் பிறகு கூறப் படும்.

கற்பிப்பு வாசகங்களை உருவாக்குதல்

இந்தப் பகுதியில், ஓர் எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை உருவாக்குவதை ஒட்டிய எல்லாப் பிரச்சனைகளையும், விரிவாக விவாதிப்பது இயலாததாகும். ஆராயப்பட வேண்டிய பிரச்சனைகளில், கற்பிப்பு வாசகங்களைத் தேர்ந்தெடுப் பதும், உருவாக்குவதும், மிகமிக இன்றியமையாதனவாகும். இதற்கு இரண்டு காரணங்கள் உண்டு. பழங்காலத்தில் பயன்படுத்தப்பட்ட வாச கங்கள் இன்றைக்குத் தேவையானவற்றைப் போதுமான அளவு நிறைவேற் றுததோடு, பெரும்பாலும் உறுதியற்ற கொள்கைகளின் அடிப்படையில் அமைந்திருந்தன. இக்காலத்தில் பல மொழிப் பகுதிகளிலும், வட்டாரங் களிலும் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்காகப் பொருத்தமான கற்பிப்பு வாச

கங்கள் இல்லை. எனவே, அவ்விடங்களில் எழுத்தறிவுப் பயிற்சி தொடங்குவதற்கு முன்னர் கற்பிப்பு வாசகங்கள் முழுவதுமாகவோ, அல்லது அவற்றில் ஒரு பகுதியோ உருவாக்கப்பட வேண்டும். கற்பிப்பு வாசகங்களை உருவாக்குவது மிகப் பெரிய பணியாகவும், செலவு மிக்கதாகவும், நுணுக்க அறிவும் திறன்களும் மிகவும் தேவையுள்ளதாகவும், இருப்பதால் தேவையான கற்பிப்பு வாசகங்களில் பெரும்பான்மையானவை, பெரிய இடப்பரப்புகளில் பணியாற்றும் மையக் குழுக்களாலேயே தயாரிக்கப்பட வேண்டும். அத்தகைய குழுக்கள் இல்லையானால், குறைந்தபட்சம் ஆரம்பத்தில் பயன் படுத்திக் கொள்ள வேண்டிய வாசகங்களையாவது தயாரிக்கும் பொறுப்பை எழுத்தறிவு நெறியாளர் ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டியவராகிறார்.

படிப்பு, கையெழுத்துத் திட்டம் பற்றிய பொதுவான கருத்து

கற்பிப்பு வாசகங்களைத் தயாரிப்பவர் யாராக இருப்பினும், அவர் முழு எழுத்தறிவுத் திட்டம், அதில் அமைக்கப்பட்டுள்ள பல் வேறு நிலைகள், அல்லது பருவங்கள், அவற்றுக்குத் தேவைப்படும் கற்பிப்பு வாசகங்களின் வகைகள், ஆகியவற்றைத் தெளிவாக உணர்ந்திருத்தல் வேண்டும். இவைகள் 8. 9-ஆவது பகுதிகளில் விரிவாக விவாதிக்கப்பட்டன. ஓர் உறுதியான எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் சில முக்கியமான கூறுபாடுகளின் தொகுப்பு அடுத்த பக்கத்திலுள்ள அட்டவணையில் தரப்பட்டுள்ளது.

எழுத்தறிவுப் பயிற்சி தொடங்கிப் பயன்படும் எழுத்தறிவு நிலை அடையப்படும் வரை படிப்படியாக உயர்ந்து செல்லும் நான்கு நிலைகளாக எழுத்தறிவுத் திட்டமானது பகுக்கப்பட்டுள்ளது. ஒவ்வொரு நிலையும், பயன்படும் எழுத்தறிவைப் பெறுவதில் மிகமிக முக்கியமாகவுள்ள சில உணர்வுகள், எண்ணப் போக்குகள், திறன்கள் ஆகியவற்றை வளர்ப்பதில் கவனம் செலுத்துகிறது. நான்கு நிலைகளுள் ஒவ்வொன்றும், படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் அவை இரண்டும் இணைந்தே பயிலப்படவேண்டிய ஒரு திட்டத்தைக் கொண்டுள்ளது. படிப்பதற்கும் எழுதுவதற்கும் இடையே உள்ள பொருத்தம், எழுத்தறிவுத் திட்டம் முழுவதிலும் உணரப்பட்டுப் பயிற்சி அளிக்கப் பட்டாலும், அவற்றுள் ஒவ்வொன்றினுடைய இணையற்ற தனிச் சிறப்பும் தெளிவாக உணரப்படுகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, முதியோர்கட்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில், அவர்களைப் படிக்க விரும்பத்தூண்டும் நோக்கங்களும், அவர்கள் படிக்க விரும்பும் வாசகங்களும் விரிவாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றன. அவ்வண்ணமே, எழுதுவதைக் கற்பிக்கும் பயிற்சியும் முதியோரை எழுதக் கற்றுக்கொள்ள விரும்பத் தூண்டுகின்ற நோக்கங்களுடன் தொடங்கி, ஆரம்பத்தில் இருந்தே எழுதுவது பயன்படக்கூடிய நிலைமைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளுகின்றது.

கையெழுத்தில் போதுமான திறமை பெற்றவுடனே, அத்திறமையானது படிக்கும் பாடங்களில் வரும் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும், அவற்றில் தேர்ச்சி பெறவும், கற்றுக்கொள்ளவும் துணை செய்யும் ஒரு கருவியாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்படுகிறது.

படிப்பு வாசகங்களைத் தயாரித்தல்

கிடைக்கக்கூடிய முறையான இடத்திற்குள் இரண்டாவது நிலையில் பயன்படுத்தற்குரிய தொடக்கச் சுவடிகளையும், அவைபோன்ற பிற கற்பிப்பு வாசகங்களையும், மூன்றாவது நிலையில் பயன்படுத்தற்குரிய அடிப்படைப்பாட நூல்களையும் தயாரிப்பதில் ஏற்படக்கூடிய முக்கியமான பிரச்சனைகளில் மட்டும் கவனத்தைச் செலுத்துவது பொருத்தமானதாகப் புலப்படுகிறது.

முதியோர்களுக்காகப் படிப்பது எழுதுவது ஆகிய இரண்டும் இணைக்கப்பட்ட ஒரு திட்டத்தின் பொதுவான நோக்கும், அமைப்பும்.

படித்தல் — **கையெழுத்து**

முதல் நிலை : எழுதப்படிக்கக் கற்பதற்குத் தயாரித்தல்.

படித்தல்

குறிக்கோள் : படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதில் மிகுந்த ஆர்வத்தைத் தூண்டுதல் ; அதோடு கூடியவரை முதியோர் எளிதாகப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதற்குத் துணை செய்யும் பொருட்டுத் தேவையான அனுபவங்களை யளித்தல்.

கால அளவு: இரண்டாம் நிலையை அடைவதற்கு முன் ஒரு வகுப்பு அல்லது அநேக வகுப்புக் கூட்டங்கள்.

கையெழுத்து

குறிக்கோள்: எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் மிகுந்த ஆர்வத்தைத் தூண்டுதல்; அதோடு முதியோர்கள் கூடியவரை எளிதாக எழுதக் கற்றுக் கொள்வதற்குத் துணை செய்யும் பொருட்டுத் தேவையான அனுபவங்களை யளித்தல்.

கால அளவு : படித்தலுக்குள்ளது போல்.

இரண்டாம் நிலை: எளிதாகப் படிக்கும் செயலிலும்,எளிதாக எழுதும் செயலிலும் ஈடுபடக் கற்றுக் கொள்ளுதல்.

படித்தல்

குறிக்கோள்: எளிய வாசகத்தைப் பொருளுக்காகச் சரளமாகப் படிப்பதற்குத் தேவையான அடிப்படைத் திறன்களையும் எண்ணப் போக்குகளையும் வளர்த்தல்.

எல்லை : நாள்தோறும் பேச்சில் பயன்படுத்தும் சொற்றொகுதியில் சுமார் 300 சொற்களுக்கு உட்பட்ட சொற்களாலாகிய எந்த வாசகத்தையும் சுயமாகப் படித்துப் பொருளை அறியும் திறமை.

வாசகங்கள்: 150 பக்கம் படிப்பு வாசகத்தைக்கொண்ட தொடக்கச் சுவடிகளும், பாட நூல்களும்; அவற்றோடு சொல் தொகுதி அட்டைகள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், பயிற்சி ஏடுகள், ஆசிரியர்களுடைய வழிகாட்டிகள், சோதனைகள்.

கால அளவு: 24 முதல் 40 பாடங்கள்.

கையெழுத்து

குறிக்கோள் : அந்தந்த மொழியிலுள்ள மிக எளிய முறையில் எழுதப்படும் வடிவங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதன் வாயிலாகச் சாதாரண எழுதும் செயல்களில் அடங்கியுள்ள அடிப்படைத் திறன்களை வளர்த்தல்.

எல்லை: அன்றாட உரையாடலில் மிகவும் அடிக்கடி பயன்படும் சொற்களை எழுதுவதற்கும், எழுத்துக் கூட்டுவதற்கும் வேண்டிய திறமை; மிக எளிய நடைமுறைத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக்கொள்ளும் திறமை.

வாசகங்கள்: ஆரம்பத்தில் எழுதும் செயல்களின் தன்மையும் அதற்குப் பயன்படுத்திக் கொள்ள வேண்டிய முறைகளும் கூறப்பட்டுள்ள ஆசிரியர் கையேடு: ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் எழுத்துக்களின் மாதிரித் தொகுதிகள், சிறிய எழுத்து மாதிரிகள்.

கால அளவு: படித்தற்கு உள்ளது போலவே.

மூன்றும் நிலை: அடிப்படைத் திறன்களில் தேர்ச்சிஅடைய விரைந்து முன்னேறல்.

குறிக்கோள்: நன்ருக வாய்விட்டுப் படித்தலும், சிந்தனையோடு கூடிய மவுனப்படிப்பிலும் அடங்கியுள்ள அடிப்படைத் திறன்களில் விரைந்த தேர்ச்சியை வளர்த்தல்.

எல்லை: ஒரு மொழியில் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் 2000 சொற்களுக்குள் அடங்கியதும், வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவுடைய எல்லோரும் பயன்படுத்திக் கொள்வதற்காகவும் எழுதப்பட்ட எந்த நூலையும் பொருள் புரிந்து எளிதாகப் படித்தற்குரிய திறமை.

வாசகங்கள்: அடிப்படைப் படிப்பு வாசகம், டயிற்சி ஏடுகள், ஆசிரியர்களுடைய வழித்துணைகள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், சோதனைகள், துணைப் பாட நூல்கள், நூல்நிலைய நூல்கள்.

கால அளவு: 72 முதல் 150 மணி நேரம்:

குறிக்கோள்: எழுதுவதில் உள்ள திறன்களை வளர்த்தலும், அன்ருடத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்வதற்குக் கையெழுத்தினையும் ஒரு கருவியாகப் பயன்படுத்திக்கொள்ளத் தேவையான அறிவைப் பெறுதல்.

எல்லை: வட்டாரத்தில் எழுத்தறிவுடைய எல்லோரும் ஈடுபடும் பலவகையான எழுதும் செயல்களிலும் கையெழுத்தைத் திறமையாகப் பயன்படுத்தும் ஆற்றல்.

வாசகங்கள்: இந்த நிலையில் எழுதக் கற்பிக்கும் விதிமுறைகள், வட்டார மக்களால் பயன்படுத்தப்படுவதும், அவ்வப்போது முதியோர் பூர்த்தி செய்யவேண்டியதுமான எல்லாப் பாரங்களின் படிகள், கடிதம் எழுதுவதற்கு முதியோர்க்கு பயன்படும் வழிகாட்டி.

கால அளவு: படித்தற்குள்ளது போன்றதே.

நான்காம் நிலை : படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் மிகுந்த முதிர்ச்சியை அடைதல்

குறிக்கோள்: ஒரு முதிர்ந்த படிப்பாளிக்கு அடையாளமாக விளங்கும் தகுதிகளையும் ஆர்வங்களையும் வளர்த்தல்.

வாசகங்கள்: பண்பாடு அளிக்கக் கூடிய பல்வகையான படிப்பு வாசக வகைகளின் பிரதிநிதித்துவ மாதிரிகள்.

கால அளவு: எவ்வளவு நேரம் தேவைப்படுமோ அவ்வளவு நேரம்.

குறிக்கோள்: கையெழுத்தின் வாயிலாக விரிந்தமைந்த தம் சொந்தத் தேவைகளை நிறைவேற்றிக் கொள்வதிலும், தம் கருத்துக்களை அழகாக ஆக்கமுறையில் எழுதி வெளியிடுவதிலும் திறமைகளை வளர்த்தல்.

வாசகங்கள்: எழுதுவதன் மூலம் கருத்தை வெளியிடுவதற்கான ஒரு வழிகாட்டி.

கால அளவு: எவ்வளவு நேரம் தேவைப்படுமோ அவ்வளவு நேரம்.

பிரச்சனைகளின் தன்மை பல்வேறு பட்டிருப்பதால், இயலுமானல், கீழ்க் குறிப்பிட்ட நிபுணர்களின் ஒத்துழைப்பைப் பெறுதல் வேண்டும்.

1. ஒரு மக்கள் குழுவின் முதன்மையான ஆர்வங்களையும் நோக்கங்களையும் நன்குணர்ந்த ஓர் இன்றியமையாக் கல்விப் பணியாளர் அல்லது முதியோர் கல்விப் பணியாளர்.

2. படிக்கக் கற்றுக் கொள்வதன் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கின்ற மொழிச் சிறப்பியல்புகளை அறிந்துள்ள ஒரு மொழி நூல் வல்லுநர், அல்லது மொழி நிபுணர்.

3. முதியோர்கள் கற்றுக்கொள்ளும் வழிகளைப் புரிந்துகொண்டுள்ள ஓர் உள நூல் நிபுணர்.

4. விரைந்த முன்னேற்றத்தை உண்டாக்குவதற்குக் கற்பிப்பு நிலைமைகளை அமைக்கும் முறை அறிந்த திறன்மிக்க ஆசிரியர் ஒருவர்.

5. எளிய முதியோர் படிப்பு வாசகத்தை எழுதக்கூடிய நல்ல எழுத்தாளர் ஒருவர்.

6. சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வதையும், பொருளைத் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்வதையும், வளர்க்க எப்படிப் படங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்வது என்பதை அறிந்துள்ள ஒரு சித்திர ஆசிரியர்.

7. தட்டெழுத்துக்களைச் சார்ந்த வேலைகளில் வல்ல ஒரு நிபுணர்.

உள்ளூரிலேயே கற்பிப்பு வாசகங்களைத் தயாரிக்கும் இடங்களில், தேவையான எல்லாவகை அறிவையும், திறன்களையும், ஒருவரோ அல்லது சிலரோ தந்துதவ வேண்டியிருக்கும் என்பது ஒப்புக் கொள்ளப்பட்ட உண்மையாகும். அவர்களுக்குத் துணை செய்யும் வகையில் பின்தொடரும் பகுதிகளில் பல்வேறு யோசனைகள் கூறப்பட்டுள்ளன.

தொடக்கச் சுவடிகளைத் தயாரித்தல்

ஓர் எழுத்தறிவுத் திட்டத்தில் தொடக்கச் சுவடிகள் இன்றியமையாத தலைமை இடம் பெற்றுள்ளன. அவற்றின் நோக்கம் சிந்தனையோடு படிக்கும் ஓர் எண்ணப் போக்கையும், பிறர் உதவியின்றிச் சுயமாகவும், பிழை இன்றியும் அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் ஆற்றலையும், படிப்பதன் பொருளைப் பற்றிக்கொள்ளும் திறமையையும், முறையாக வளரச் செய்வதே ஆகும். முன்னரே குறிப்பிட்ட வண்ணம், முதியோர்களுடைய அன்றுட மொழியில் மிகவும் அடிக்கடி வழங்கப்படுகின்ற இன்றியமையாத முந்நூறு சொற்களை அறிமுகப்படுத்தி, அவற்றில் தேர்ச்சியினை உண்டாக்க ஏறக்குறைய 150 பக்கமுள்ள கவனமாகத் தயாரிக்கப்பட்ட படிப்புவாசகம் தேவைப்படுகின்றது. இந்த வாசகம் ஒன்றை ஒன்று தொடர்ந்து மூன்று நான்கு, அல்லது ஐந்து சிறு நூல்களான வரிசையில் அச்சிடப்பட வேண்டுமென்று உலகின் பல பகுதிகளில் உள்ள எழுத்தறிவுத் தலைவர்கள் சிபாரிசு செய்கிறார்கள். இவ்வாறு அமைக்கப்படும் சிறு நூல்களினால் உண்டாகும் தெளிவான பயன்களுள் ஒன்று, மிக விரைவில் ஒவ்வொன்றையும் முழுமையாகப் படித்து முடித்து விடலாம் என்பதே. இதன் விளைவாக, முதியோர்கள், தாம் அடையும் முன்னேற்றத்தை மிகவும் தெளிவாக உணர்ந்து கொள்வதோடு இதன் மூலம் கற்பதில் தமக்குள்ள திறமையில் நம்பிக்கையும் கொள்கின்றனர். பொதுவாக இந்த நம்பிக்கை இன்னும் மேம்பட்ட முயற்சியை அவர்களிடையே உண்டாக்குகின்றன.

தொடக்கச் சுவடிகளைத் தயாரிப்பதில் உள்ள பிரச்சனை மிகவும் விரிவாகப் படிப்புத் திறன்களை வளர்ப்பதில் மிகச் சிறந்த அணுகும்முறை எது என்பதே. இப் பிரச்சனையை முடிவாகக் கூறவேண்டுமானால், பின்வருமாறு கூறலாம் : ஆரம்பத்தில் பொருள் உள்ள வாசகத்தையும் சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப்போக்கை உருவாக்குவதையும் வற்புறுத்த வேண்டுமா ? அல்லது சொற்களின் மூலக் கூறுபாடுகளையும், சொல்லைச் சுலபமாக அடையாளம்

கண்டு கொள்வதன் வளர்ச்சியையும் வற்புறுத்த வேண்டுமா? என்பதே. 6ஆவது பகுதியில் உரைத்த வண்ணம், இவ்விரண்டு படிப்புக் கூறுபாடுகளும் வலியுறுத்தப்பட வேண்டும். பொருத்தமான படங்களுடன் விளக்கப்படுகின்ற சொற்கள் சொற்றொடர்கள், சிறு முற்றுத்தொடர்கள் ஆகியவற்றின் வாயிலாக, மாணவர்களின் ஆர்வம் தூண்டப்படலாம்; சிந்தனையோடு படிக்கும் எண்ணப் போக்கை வளர்க்கலாம். படிப்பதன் பொருளைப் பற்றிக்கொள்ளும் திறமையில் வளர்ச்சியை உண்டாக்கலாம். ஒரு பொருள் நிறைந்த இடச் சூழ்நிலையில், சொற்கள் அடையாளம் கண்டுகொள்ளப் பட்டவுடனேயே, அச்சொற்களில் அடங்கிய மூலக் கூறுகளாகப் பாகுபடுத்திக் கண்டும், அவற்றை ஏற்றவாறு இணைத்துப் பேச்சுச் சொல் தொகுதியில் உள்ள மற்றச் சொற்களை உருவாக்கவும், படிப்புப் பாடங்களில் வரும் புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளவும், திறமை பெறலாம்.

ஒரு படிப்புப் பாடத்தில் அறிமுகப் படுத்தப்படும் ஒவ்வொரு சொல்லும் உடனுக்குடனே அதன் மூலக் கூறுகளாகப் பகுத்துக் காட்டப்பட வேண்டும் என்று அடிக்கடி கருதப்படுகிறது. இது தவறாகும். உண்மையில், சில மொழிகளில் திரும்பத் திரும்ப அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படுகிற சொற்களுள் பல சொற்கள் ஒலிப்பு முறைப்படி அமையாதவை: அவைகள் வெறும் பார்வைச் சொற்களாகக் கற்றுக்கொள்ளப்பட வேண்டியவை. சொற்களின் பல்வேறு மூலக்கூறுகளுடைய முக்கியத்துவத்தின் வரிசை முறையை உறுதி செய்வதன் மூலம், அம் மூலக்கூறுபாடுகளைக் கொண்டுள்ள சொற்கள் படிப்புப் பாடங்களில் தோன்றுகிறபோது, அவைகள் ஒழுங்கான வரிசை முறையில் வலியுறுத்தப்படலாம்.

உள் அடக்கப் பொருள்

தொடக்கச் சுவடிகளில் பெரும்பாலான பாடங்களின் உள்ளடக்கம் படமும், சொல்லால் ஆன வாசகமும் கலந்ததாக இருக்கவேண்டும். அத்துடன் அதில் தரப்படும் கருத்துக்கள், முதியோர்களுடைய பொதுவான முக்கிய அனுபவங்களோடு தொடர்புடையனவாயும் இருத்தல் வேண்டும். தொடக்கச் சுவடிகளில் கொடுக்கப்படவேண்டிய கருத்துக்கள் பல்வேறு வகையானவையாக இருக்க வேண்டுமென்று தீவிரமாக வாதிப்பவர்களும் இருக்கிறார்கள். உலகின் பல்வேறு பகுதிகளிலிருந்தும் வந்த அறிக்கைகள், தொடக்கச் சுவடிகளின் மிகவும் விரும்பத்தக்க உள்ளடக்க வகையில் பெரிதும் விரிவான வேறுபாடுகள் உள்ளன என்பதைக் குறிப்பிடுகின்றன. எனவே, தொடக்கச் சுவடிகளைத் தயாரிக்கின்றவர்கள் குறிப்பிட்ட பகுதியில் வாழும் முதியோர்களின் பொதுவான ஆர்வங்களைக் கவனமாக நன்கு ஆராய்ந்தறிய வேண்டும். அவ்வாறு ஆராய முனைகின்றபோது அம்முதியோரின் வீட்டு வாழ்வு, குடும்ப வாழ்வு ஆகியவற்றின் ஆர்வமூட்டும் கூறுபாடுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு உலகின் பல்வேறு பகுதிகளிலும் ஆரம்பப் பாடங்கள் வெற்றியுடன் போற்றத்தக்க முறையில் அமைக்கப்பட்டுள்ளன என்பதை நினைவில் கொள்ளவேண்டும். அத்தகைய வாசகம், பொதுவான அனுபவங்கள், நோக்கங்கள், பிரச்சனைகள், ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் அமைந்தது; அன்றாட உரையாடலில் மிகவும் அடிக்கடிப்பயன்படுத்தப்படும் சொற்களையே, பயன்படுத்திக் கொள்ளுகிறது; அச் சொற்களோடு விரிவான பொருள் நிறைந்த தொடர்புகளை உறுதியாக உண்டாக்குகிறது. அத்தகைய வாசகத்துக்குப் பின்னர், ஒருவரது சொந்த வாழ்க்கை, வட்டார வாழ்க்கை, ஆகியவற்றின் மற்ற முக்கியக் கூறுபாடுகளோடு தொடர்புள்ள நூல்கள்

தயாரிக்கப்படவேண்டும்.

வாசகத்தின் வடிவமும், எழுதும் வரிவடிவ வகையும்

ஒவ்வொரு பாடத்தின் அடக்கப் பொருளும், எளிய கதைகளாகவோ, உண்மை வாழ்க்கைக் கதைகளாகவோ, முதியோர் உடனடியாகச் செய்ய வேண்டிய செயல்களைப் பற்றிய விளக்கமான வருணனைகளாகவோ இருக்க வேண்டும். ஆரம்பத்திலும்கூடச் சொல்லால் ஆன வாசகத்தையும், விளக்கப் படத்தையும், இணைத்துப் பயன்படுத்துவதன் மூலம், இதைச் செய்யலாம். தொடக்கச் சுவடி முழுமையும் அல்லது அதன் பெரும்பகுதியில் ஒரே வித மான வரிவடிங்களைக் கையாள்வது பல தெளிவான நன்மைகளைத் தருகிறது என்பதை அனுபவம் புலப்படுத்துகிறது. இதனுல், கருத்துக்கள் ஒரே சீராக இணைந்து விரிவாக இருப்பதற்கு நிச்சயப்படுகின்றன. அடுத் தடுத்துவரும் பாடங்களின் உள்ளடக்கம் பழக்கமான பின்னணியில் உருவா கின்றது. இவ்வகையாகச் சொல்லை அடையாளம் கண்டுகொள்ளுதல், பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றிக் கொள்ளுதல், ஆகிய இரண்டும் வளர்க்கப் படுகின்றன. இதன் விளைவாக, மாணவர், விவரிக்கப்பட்ட நிலைமைகளோடு பழக்க உணர்ச்சியை மிகுதியாக்கிக் கொள்ளுவதோடு, அடுத்த பாடத்தைப் படித்தற்குத் தனக்கு இருக்கும் திறமையில் அதிக நம்பிக்கையும் கொள்கிருர்.

வாசகமானது தேவையற்ற சொற்றெடர்கள் இல்லாமல், சிறுசிறு முற்றுத்தொடர்களில் எளிதாக எழுதப்பட வேண்டும். வாசக நடையானது பலவகைப் பட்டதாக இருக்கவேண்டும்; ஆனல் அது எப்பொழுதும் முதி யோர்கட்குப் பழக்கமான வகைகளுக்குள்ளேயே இருத்தல் வேண்டும். நிகழ்ச்சிகளும் கதைகளும் தெளிவாகவும், ஆர்வமூட்டுவனவாகவும் கை யாளப்படும் சொற்றெகுதி அனுமதிக்கும் வளர்ச்சி யடைந்தவுடனே, உரை யாடல்களையும் சேர்க்கலாம். உரையாடலில் பயன்படுத்தும் மொழியானது, பாத்திரங்களுக்கேற்ப இயற்கையாக அமைக்கப்பட வேண்டும். அப்பாத்தி ரங்களும் வாழ்க்கையில் இருக்கக்கூடிய உண்மைப் பாத்திரங்களாக இருக்க வேண்டும். அப்பாத்திரங்கள், முதியோர்கள் வாழ்க்கையில் சமாளிக்கும் பிரச்சனைகளைத் தாமும் சந்திக்கவேண்டும்; பொதுவாகப் பாராட்டப்படும் பண்புகளை அவை பிரதிபலிக்க வேண்டும். ஒரு பாடத்தில் உள்ள கருத்துக் கள் எண்ணிக்கையில் வரையறுக்கப்பட்டுக் குறைவாக இருக்க வேண்டும். விளக்கமான காட்சிகளையும், தொடர்புகளையும், தூண்டக்கூடிய முறையில் அவை தரப்பட வேண்டும்.

சொல் தொகுதி

தொடக்கச் சுவடி நிலையில் சொல் தொகுதியானது முதியோர்கள் தம் அன்றுட உரையாடலில் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தும் சொற்களுள் சுமார் 250 சொற்களையும், முக்கியக்கருத்தை அறிவித்தற்குக் கூடுதலாகத் தேவைப் படும் சுமார் 50 சொற்களையும் கையாள்வதாக இருக்க வேண்டும். பெரும் பாலும், இந்த 50 சொற்களுங்கூட முதியோர் படிப்பு வாசகங்களில் அடிக் கடிப் பயன் படுத்தப்படும் சொற்களாகவே இருக்கும். சராசரியாக இச் சொற்கள் பக்கத்திற்குச் சுமார் இரண்டுவீதம் அறிமுகப் படுத்தப் படலாம்; ஆனல் எந்தப் பக்கத்திலும் மூன்று புதிய சொற்கட்குமேல் அறிமுகப்படுத்தப் படக்கூடாது. ஒவ்வொரு சொல்லும் அறிமுகம் செய்யப்பட்ட பின்னர் 15 முறை அல்லது அதற்கும் மேலாக மீண்டும் மீண்டும் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். இரண்டாவது நிலையில் அச்சொல் 50 முறை அல்லது அதற்கும்

மேலாகத் திருப்பத் திரும்பப் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். புதிய சொற்களைப் பார்த்து அடையாளம் கண்டு கொள்ளுதலை உறுதியாக்குதற்குக் குறைந்த பட்சம் இவ்வளவு முறைகளாவது அவற்றைப் பயன்படுத்த வேண்டும். இப்படிப் புதிய சொற்களைத் திரும்பத் திரும்பப் பயன்படுத்துவதற்கு இடம் அளிப்பதற்காக இடம் கிடைக்கின்ற அளவுக்கு எளிய படிப்பு வாசகங்களைக் கையாளவேண்டும்.

அச்செழுத்தின் அளவு

அச்செழுத்துக்களின் அளவானது, சாதாரணமாக, முதியோர் படிப்பு வாசகத்தில் பயன்படுத்தப் படுவனவற்றையும் விடச் சற்றுப் பெரியதாக, ஆனால், அதே நேரத்தில் சிறுவர்கட்குரிய தொடக்கச் சுவடிகளில் பயன்படுத்தப்படுவனபோல அவ்வளவு பெரிதாக இல்லாமலும் இருத்தல் வேண்டும். பொதுவாக 14, 16 புள்ளி அளவுள்ள அச்செழுத்துக்கள், வழக்கமாக அந்த அளவு எழுத்துக்களுக்குச் சொற்களுக்கிடையேயும் வரிகட்கிடையேயும் விடப்படும் இடைவெளிகளோடு முதியோர் தொடக்கச் சுவடிகட்கு ஏற்றவையாகும். வழக்கமாகப் பயன்படுத்தும் எழுத்துக்களைவிடப் பெரிய எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்துவதால் உண்டாகும் நன்மை என்னவென்றால், படிக்கக் சற்றுக் கொள்ளும் ஆரம்ப நிலைகளில், சொற்களின் உருவங்களுக்கும் அவற்றின் கூறுபாடுகளுக்கும் உள்ள வேறுபாடுகளைப் பார்வையளவில் உணர்ந்து கொள்ளப் பெரிய எழுத்துக்கள் துணையாவதேயாம்.

படங்கள்

தொடக்கச் சுவடி நிலையில் படங்களின் முக்கிய உபயோகம் என்னவென்றால் சொற்களுக்குப் பொருளைச் சேர்த்தலும், படிப்போர் அச்சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளத் துணைசெய்வதும் ஆகும். எனவே, பயன்படுத்தப்படும் படங்கட்கும், பாடக் கருத்திற்கும் இடையே நெருக்கமான பொருத்தம் இருக்கவேண்டும். மிகக் கவனமாக எழுதப்பட்ட கருப்பு வெள்ளைப் படங்கள் பொதுவாக மிகவும் ஆற்றல் வாய்ந்தவை ஆகும். வண்ணப் படங்களின் உபயோகத்தைப் பற்றி வெவ்வேறிடங்களிலிருந்து வரும் அறிக்கைகள் மாறுபடுகின்றன. சில தலைவர்கள், அவ்வண்ணப் படங்கள் முதியோர்கட்குக் கவர்ச்சியூட்டுவனவாகவும், வெற்றியுடன் பயன்படுத்தப் பட்டுள்ளன என்பதாகவும் குறிப்பிட்டுள்ளார்கள். ஆனால், மற்றவர்கள் வண்ணப்படங்கள் முதியோருடைய கவனத்தை வேறுபக்கம் திருப்பி விடுகின்றன என்று கூறுகின்றனர். இப்பிரச்சனையைப் பற்றிப் பொதுவாகப் பயன்படக்கூடிய விஞ்ஞானச் சான்றெதுவும் இந்த நூலாசிரியர்க்குக் கிடைக்கவில்லை.

சொல்லட்டைகள், பயிற்சியேடுகள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், விளையாட்டுக்கள், சோதனைகள்

முன்பெல்லாம் எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் தொடக்கச் சுவடி ஒன்றே அடிப்படைப் படிப்பு வாசகமாகப் பயன்படுத்தப்பட்டு வந்தது. இப்போதோ பல்வேறு வகையான துணைக்கருவிகளும் விரிவாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளப் படுகின்றன. சொல் அட்டைகளின் கட்டொன்றை மிக எளிதாகச் செய்து விடலாம். தொடக்கச் சுவடியில் காணப்படும் ஒவ்வொரு சொல்லும் ஒரு மெல்லிய அட்டையில் ஓரங்குலம் உயரமுள்ள எழுத்துக்களில் அச்சிடப்பட வேண்டும்; அப்போதுதான் வகுப்பில் மாணவர் அனைவராக அவ்வட்டைகளை

எளிதாகப் படிக்க முடியும். அச்சடிக்கப்பட்ட சொல் அட்டைகள் கிடைக்க வில்லையானால், அவ்வச்செழுத்துக்களைப் போலவே கையால் அட்டைத் துண்டு களின் மேல் அந்தந்த இடத்திலேயே தயாரித்துக் கொள்ளலாம். மிகவும் அடிக்கடி பயன்படுத்தப்படும் சொற்றொடர்கள் அடங்கிய அட்டைகளையும் இவ்விதமே தயார் செய்யலாம். ஏற்கெனவே அறிமுகம் செய்யப்பட்டுவிட்ட சொற்களைக் கொண்ட சொல்லட்டைகளை எழுதி வைப்பதன் மூலம், இன்னும் எவ்வெச் சொற்கள் சரியாகப் புரிந்து கொள்ளப்படவில்லை என்பதையும், மாணவர்க்கு கூடுதலான பயிற்சி அளிக்கப்பட வேண்டியுள்ள சொற்கள் எவை என்பதையும், ஆசிரியர் எடுத்துக் கூறமுடியும். முற்றுத் தொடர்களை உருவாக்குவதற்கும் சொல் அட்டைகளையும், சொற்றொடர் அட்டைகளையும் பயன்படுத்த முடியும்; அம்முற்றுத் தொடர்களை வகுப்பு முழுவதும் பார்க்கக் கூடியவாறு அடுக்கு அறைகளில் வைக்கலாம். இப்படி உருவாக்கப்பட்ட முற்றுத் தொடர்களில் உள்ள சொற்களையோ அல்லது சொற்றொடர்களையோ ஆசிரியர் குறிப்பிடும்போது, மாணவர்கள் அவற்றை அடையாளம் கண்டு அடுக்கு அறையிலிருந்து அவற்றை எடுத்துக் கீழே வைக்கிறார்கள்.

சமீப ஆண்டுகளில், தொடக்கச் சுவடிக்களுக்குத் துணையாகப் பயிற்சி யேடுகளைப் பயன்படுத்திக் கொள்வது விரைவாக வளர்ந்துள்ளது. அவைகள் வாசித்த பின் பல குறிப்பிட்ட கூறுபாடுகளில் பயிற்சி அளிக்கின்றன. பயிற்சி யேடுகளில் உள்ள பயிற்சிகளுக்கு உதாரணங்கள் 243ஆம் பக்கத்தில் படம் 1/1-ல் தரப்பட்டுள்ளன. அவைகள் சிறு நூல்களாகவோ அல்லது அட்டை களாகவோ அச்சிடப்படலாம். அல்லது, குறிப்பிட்ட வகுப்புக்களில் உப யோகிப்பதற்காக அவை அந்தந்த இடத்திலேயே பிரதி எடுக்கப்படலாம். பொதுவாக ஒவ்வொரு படிப்புப் பாடத்துக்கும், செய்முறைப் பயிற்சிகள் தயாரிக்கப்பட வேண்டும். அவ்வாறு தயாரிப்பதற்கு முன், அந்தப் பாடத் தில் அறிமுகப் படுத்தப்பட்டுள்ள புதிய பொருளைப் பற்றிக் கவனமாக ஆராய வேண்டும். பிறகு புதிய சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்வதற்கும், சொற்களை அவற்றின் மூலக் கூறுபாடுகளாகப் பிரிப்பதற்கும், இம்மூலக் கூறுபாடுகளை மீண்டும் சொற்களாகச் சேர்ப்பதற்கும், தொடரில் வெற்றி டங்களைத் தெரிந்த சொற்களைக் கொண்டு நிரப்பி முற்றுத் தொடர்களாகப் பூர்த்தி செய்வதற்கும், முற்றுத் தொடர்களின் அல்லது சிறு பத்தியின் கருத்தை உணர்ந்து கொள்ளுவதற்கும், ஒலியிலும் அசை அழுத்தத்திலும், குரல் வேறுபாடுகளிலும், ஏற்படும் மாற்றங்களைக் குறிக்கும் குறிகளைப் போன்ற சொற்களின் பிரத்தியேகக் கூறுபாடுகளில் தேர்ச்சி உண்டாகவும், வேண்டிய திறமையை வளர்ப்பதற்குப் பயிற்சிகள் தரப்படவேண்டும். படிப் புப் பாடத்தை முடித்த பின்னர், அந்த நாளுக்குரிய பொருத்தமான பயிற்சி யைச் செய்யுமாறு மாணவர்கள் நெறிப் படுத்தப்பட வேண்டும். ஒவ்வொரு மாணவரும் எவ்வாறு எழுதியுள்ளார் என்பதைக் கவனமாகச் சோதித்துத் தேவையான திருத்தங்களைச் செய்ய வேண்டும்; தேவைப்பட்டால் மேற் கொண்டு பயிற்சிகள் தரப்படவேண்டும்.

திரைப்படக் கருவிகள் கிடைக்கக் கூடுமானால், திரைப்படத் துணுக்கச் சுருள்களை நன்மை உண்டாகும் முறையில் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம். நடைமுறையில், பயிற்சி ஏட்டிற்குப் பொருத்தமான எல்லா வகைப் பயிற்சி களும் திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள் மூலமாக அளிக்கப்படுகின்றன; அவை தனிநபர் பயிற்சிக்காக வல்லாமல் வகுப்புப் பயிற்சிக்காகவே பெரும் பாலும் பயன்படுகிறது. துணுக்குச் சுருள்களை எவ்வாறு தயாரிப்பது என்பதை ஆசிரியர்கள் தெரிந்து கொண்டால், செயல்முறைப் பயிற்சிகளுக்

காக அவை எல்லையற்ற வாய்ப்புக்களை அளிக்கின்றன. அறிமுகப் படுத்தப் பட்ட படிப்புச் சொல் தொகுதியை அடிப்படையாகக் கொண்ட எளிய துணைப்படிப்பு வாசகத்தை அளிப்பதற்கும் அத்திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள் சிறந்த பயனுள்ள முறையில் பயன்படுத்தப்படலாம். அதற்கும் மேலாக பலவகையான விளையாட்டுக்களும் துணையாக உள்ளன. சொல் லதிர்ஷ்ட விளையாட்டு (லோட்டோ) ஒன்றின் வருணனை 8ஆம் பகுதியில் 223ஆம் பக்கத்தில் தரப்பட்டுள்ளது.

இறுதியாக ஒவ்வொரு தொடக்கச் சுவடியும் முடிவுற்றதும், தரப்படு வதற்கேற்ற சோதனைகள் தயாரிக்கப்பட வேண்டும். அத்தேர்வுகள் படித்த லில் இதுவரை சிறப்பாக வலியுறுத்தப்பட்ட முக்கியக் கூறுபாடுகள் ஒவ் வொன்றிலும் காணப்படும் முன்னேற்றத்தை அளவிடுவதாக இருக்க வேண்டும். பயனுள்ள சோதனை வகைகள் 8ஆம் பகுதியில் விளக்கப்பட் டுள்ளன; அவற்றிற்குரிய எடுத்துக்காட்டுக்கள் 16ஆவது படத்தில் தரப் பட்டுள்ளன. இத்தகைய சோதனைகள், பல்வேறு மாணவர்களும் இன்றி யமையாத முக்கியத் திறன்களில் எவ்வளவு நன்ருகத் தேர்ச்சி பெற்றுள்ளார் கள் என்பதையும் அடுத்துவரும் அண்மைக்காலத்தில் படிப்பதில் உள்ள எந்தக் கூறுபாடுகள் சிறப்பாக வலியுறுத்தப்பட வேண்டியவை என்பதையும், எந்தெந்த மாணவர்கட்குத் தனிப்பட்ட முறையில் உதவி தேவை என்பதை யும், கண்டுபிடிக்க மிகவும் உபயோகமுள்ளவையாக இருக்கின்றன. ஆசிரியர் களுக்கு அத்தகைய சோதனைகள் அளிக்கப்படுமாளுல் அவ்வப்போது இடை வெளிகள் விட்டு அடிக்கடி நடத்தப்பட வேண்டிய வேறு சோதனைகளைத் தயாரித்துக்கொள்ள அவை வழிகாட்டிகளாக விளங்கும். இந்த முறையைக் கொண்டு ஆசிரியர்கள் எந்த நேரத்திலும் தம்முடைய மாணவர்களின் ஆற்றல்களையும் தேவைகளையும் அறிந்துகொள்ள முடிகிறது.

ஆசிரியர்கள் கையேடு அல்லது வழிகாட்டி நூல்கள்

ஆசிரியர் கையேடு அல்லது வழிகாட்டி நூல் வகுப்புக்கள் அமைத்தல், கற்பித்தற்குரிய வாசகங்கள், பயன்படுத்த வேண்டிய கற்பிப்பு முறை ஆகிய வற்றை மட்டுமல்லாமல் பாடங்களைப் படிப்படியாக நடத்தவேண்டிய முறை களைப் பற்றியும் விவரித்துக் கூறவேண்டும். அனுபவமும் தகுதியும் உடைய ஆசிரியர்கள் கிடைக்காத இடங்களில் அத்தகைய வழிகாட்டி நூல்கள் மிகவும் அவசியமாகின்றன. எனவே, நடைமுறையில் ஒவ்வொரு தொடக்கச் சுவடியை எழுதுகின்ற ஆசிரியரும், அதே சமயம் ஆசிரியர்களின் உபயோகத் திற்காக ஒரு கையேட்டையோ, அல்லது வழிகாட்டி நூலையோ தயாரிக்க வேண்டும் என்ருகின்றது. ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரம் வழிகாட்டி நூல் இல்லாத ஒரு தொடக்கச் சுவடியைத் தேர்ந்தெடுத்துவிட்டால், அவ்வட்டார எழுத்தறிவு நெறியாளர் முதியோர்க்குப் படிக்கக் கற்பிக்கும் திறமைமிக்க ஆசிரியர் ஒருவருடைய துணைகொண்டு, ஒரு வழிகாட்டி நூலைத் தயாரிக்க வேண்டும்.

இப்போது பல வழிகாட்டி நூல்கள் கிடைக்கின்றன. ஒரு குறிப் பிட்ட இடத்தின் அல்லது வட்டாரத்தின் தேவைகளுக்கேற்ற ஒரு வழிகாட்டி நூலைத் தயாரிக்கும் முன்னர், கிடைக்கக்கூடிய வழிகாட்டி நூல்களைப் பயன் தரும் முறையில் ஆராயவேண்டும். இந்தியாவில் மைசூரில் பயன்படுத்தப் படும்ஆசிரியர் வழிகாட்டி நூல் பின்வரும் பிரிவுகளையும், மற்றவற்றையும் கொண்டிருக்கிறது. முதியோர்க்குப் படிக்கவும் எழுதவும் கற்பித்தற்குரிய திட்டத்தின் ஒரு பொதுவான அளவீடு; வகுப்புக்கள் எழுதவும் வாசிக்கவும்

தொடங்குவதற்கு முன்னர் மேற்கொள்ள வேண்டிய எழுத்தறிவுக்கு முற்பட்ட வேலைகள் அல்லது வட்டாரம் பற்றி ஆராய்ச்சி; வகுப்பறையும், இன்றியமையாத கருவிகளும்; கற்பிப்பதைத் தயாரிப்பதில் உள்ள வரிசைக் கிரமமாக உள்ள படிகள்; எழுத்தறிவு தவிர மாணவர்கள் ஈடுபட வேண்டிய பாட்டுக்கள், நடனங்கள், விளையாட்டுக்கள், சுவர் செய்தித்தாள் போன்ற செயல்கள்; கேள்வி கேட்டலின் நோக்கம்; புத்தகத்தில் உள்ள படங்களின் உபயோகம்; குறித்து வைக்கப்பட வேண்டிய பதிவுக் குறிப்புக்களின் வகைகள்; குறிப்பிட்ட பாடங்களைக் கற்பிப்பதில் உள்ள விரிவான வழிமுறைகள்; துணைப்பாட நூல்களின் உபயோகம்; படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் மாணவர்களது முன்னேற்றத்தை எவ்வாறு முடிவு செய்வது, எவ்வாறு குறித்து வைப்பது ஆகியவையாம்.

கற்பித்தலில் உள்ள எல்லா இன்றியமையாத கூறுபாடுகளையும் வலியுறுத்தக் கூடியதான ஒருவகைக் கற்பிப்பு முறையினை மேற்கொள்ளுதல் முக்கியமானதாகும். 7-ஆம் பகுதியில் ஒவ்வொரு பாடத்தைக் கற்பிப்பதும் மூன்று பகுதிகளாகப் பகுக்கப்பட வேண்டும் என யோசனை கூறப்பட்டது. அவை:

1. ஒரு பாடத்தைப் படிப்பதில் ஆர்வத்தை எழுப்புவதையும், படிப்பதன் பொருளைப் புரிந்து கொள்ளக்கூடிய பின்னணியை வளர்ப்பதையும், ஒரு பாடத்தில் வரும் புதிய சொற்களைப் பொருள் நிறைந்த சூழ் நிலைகளில் அறிமுகப் படுத்துவதையும், குறிக்கோளாகக் கொண்ட ஆரம்பத்தில் தயாரிக்கும் வரிசையான படிகள்.

2. படிப்பதன் பொருளைத் தெளிவாகப் பற்றிக்கொள்ளும் திறனை வளர்த்துக் கொள்ளவும், படிப்பவர் அனுபவங்களுக்கேற்ப பாடத்தில் தரப்படும் கருத்துக்களை விளக்கவும், அக்கருத்துக்களின் உபயோகங்களைக் காணவும் ஏற்ற முறையில் பாடத்தைப் படித்தல்.

3. பாடத்தில் உண்டாகும் இடர்ப்பாடுகளை நீக்குதல், படிப்பதன் குறிப்பிட்ட கூறுபாடுகளில் பயிற்சி அளித்தல், படிப்பதில் முன்னேற்றம் அடைவதற்காக அவசியமான புதிய திறன்களை வளர்த்தல், ஆகிய குறிக்கோள்களை உடைய துணைப் பயிற்சி.

ஒரு பாடத்தின் ஒவ்வொரு பகுதியிலும் பயனுள்ள முறையில் இணைக்கப்பட வேண்டிய செயல்கள் 8-ஆவது பகுதியில் 224-25-ஆவது பக்கங்களில் முழுமையாக விவரிக்கப்பட்டுள்ளன. அங்கே குறிக்கப்பட்டுள்ள மூன்று வகையான செயல்களும், குறிப்பிட்ட ஒரே நாளில் எப்பொழுதும் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டியதில்லை என்ற உண்மை வலியுறுத்தப்பட வேண்டும்; ஒரு குறிப்பிட்ட பாடத்தை முடிக்க ஒரு நாள், இரண்டு நாள் அல்லது மூன்று நாட்கள் தேவைப்படலாம். சொல்லட்டைகள், பயிற்சியேடுகள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், விளையாட்டுக்கள், சோதனைகள் போன்ற பல்வேறு துணைக்கருவிகள் எப்போது, எப்படிப் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும் என்பதை வழிகாட்டி நூலானது உணர்த்த வேண்டும். வேறுவகையில் கூற வேண்டுமானால், நல்ல முறையில் தயார் செய்யப்பட்ட ஒரு வழிகாட்டி நூலானது, ஒரு பாடத்தைக் கவனமாக இணைக்கப்பட்டு நல்ல முறையில் சொல்லித் தரப்படுதற்கு உறுதி அளிப்பதற்காகத் தேவைப்படும் எல்லாச் செய்தியையும் ஆசிரியர்க்கு அளிக்க வேண்டும்.

மூன்றுவது நிலைக்குத் தேவையான படிப்பு வாசகத்தைத் தயாரித்தல்

முற்காலத்தில், முதியோர்க்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் தொடக்கச்

சுவடிகளைத் தவிர வேறுவகை வாசகம் எதுவும் பயன்படுத்தப்படவில்லை. 'பயன்படும் எழுத்தறிவை' உண்டாக்க மேலும் கூடுதலான பயிற்சி தேவை யென்பதை அனுபவம் நமக்குக் காட்டுகிறது. மூன்றாவது நிலைக்குத் தேவை யான வாசகங்கள், அடிப்படைப் பாட நூல்கள். துணைப்பாட நூல்கள், திரைப்படத் துணுக்குச் சுருள்கள், பயிறசியேடுகள்; சோதனைகள், கட்டாய மின்றிப் படிக்கககூடிய நூல் நிலைய நூல்கள், ஓர் ஆசிரியர் கையேடு அல்லது வழி காட்டி நூல், ஆகியவையாகும். இங்கே சிறபபாக, அடிப்படைப் பாட நூல்கள், துணைப்பாட நூல்கள ஆகியவற்றைத் தயாரித்தலைப் பற்றி ஆராய விரும்புகிறோம்.

அடிப்படைப் பாட நூல்கள்

அடிப்படைப் பாட நூல்களின் குறிக்கோளாவது, அன்றாடப் பேச்சு வழக்கில் இருக்கும் சொற்களாலோ, அல்லது முதியோர் படிபபு வாசகத்தில் அடிக்கடிப் பயன்படும் சொற்களாலோ, எழுதப்பெற்ற எந்த வாசகத்தையும் படிககும் திறமையை வளர்ப்பதே ஆகும். பல்வேறு நாடுகளிலிருந்து வந்த அறிக்கைகள், அத்தகைய சொற்றொகுதிகள் 1500 சொற்களிலிருந்து 2500 சொற்கள் வரை வேறுபடுவதாகக் காட்டுகின்றன என்றாலும், அடிப்படைப் பாட நூல்கள் 700 புதிய சொற்கள்வரை பயன்படுத்திக் கொளளலாம். இந்த 700 சொற்கள் 250 அல்லது 350 பக்கங்களில் உள்ள பாடங்களில் அறிமுகப் படுத்தப் படுகின்றன. இந்தச் சொற்கள் எல்லாம் மேற்குறித்த பெருகிய சொற்றொகுதிக்கான அடிப்படையை அமைக்கின்ற வகையில் தோந் தெடுக்கப்படல் வேண்டும். இப்பாட நூல்களைத் தயாரிப்பது பெரிய வேலை யாக இருப்பதாலும், இதில் பல பிரச்சினைகள் உண்டாவதாலும், அச்சடிக் கும் செலவு மிகுதியாக இருப்பதாலும், தயாரிக்கப்படும் பாட நூல்கள் பரந்த நிலப்பகுதிகளில் பயன்படுத்துவதற்கு உரிய தன்மையில் தயாரிக்கப் பட வேண்டும். இத்தகைய பாட நூல்களைத் தயாரிக்கும் வேலை வட்டாரக் குழு, பிராந்தியக்குழு, தேசியக்குழு, இலக்கியக்கழகம், வெளியீட்டு நிலையங் கள் ஆகியவற்றால் எழுத்தறிவு நிபுணர்கள், ஆசிரியர்கள் ஆகியவரின் துணை யோடு மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்.

தொடக்கச் சுவடியின் இப்பொருளைப் போலவே, பாடநூல்களின் பொருளும் முதியோர் அனைவர்கும் இன்றியமையாத ஆர்வத்தை ஊட்டக் கூடிய பொருள்கள் நிகழ்ச்சிகள், செயல்கள் ஆகியவற்றுடன் தொடர்பு கொண்டதா யிருத்தல் வேண்டும். இத்தகைய பொருள்களும், நிகழ்ச்சிகளும், செயல்களும், வெவ்வேறு மொழிகளிலும் உலகின் பண்பாட்டுப் பகுதிகளிலும் ஓரளவு வேறுபடுகின்றன. எல்லா இடங்களிலும் பொதுவாகக் காணப்படும் ஆர்வங்கள், குடும்ப வாழ்க்கை, பக்கத்தில் உள்ளவரோடு இணங்கி வாழ்தல், குழந்தைகளை வளர்த்துக் கல்வியளித்தல், வாழ்க்கைக்குத் தேவையான பொருளைச் சம்பாதித்தல், வட்டாரப் பிரச்சனைகள், ஒரு சிறந்த குடிமக னுடைய கடமைகள், ஒருவனுடைய சொந்த நாட்டின் அல்லது இனத்தின் வரலாறு, நகைச்சுவைக் கதைகள், நீதிக்கதைகள், நாடோடி இலக்கியம், பழமொழிகள், சான்றோர்களின் பொன்மொழிகள், முதலியவை ஆகும். எழுத்தறிவு புகட்ட வேண்டிய மக்கள் தொகுயின் முக்கிய ஆர்வங்களைக் கவனமாக ஆராய்ந்து, அனைவருடைய ஆர்வத்தையும் எழுப்பி, அவர்கள் கவனத்தைக் கவரக்கூடிய நன்கு சமன் செய்து எழுதப்பட்ட பாட நூலைத் தேர்ந்து எடுக்க வேண்டும். ரியோடிஜனிரோவில் நடந்த எழுத்தறிவுக் கருத்தரங்கில் எடுத்துக் காட்டியவண்ணம், பாடநூல்களின் பொருள்,

மக்களின் வாழ்க்கை வகையைப் பற்றியதாக, அவர்கள் எங்கே வாழ்கின்றனர், என்ன செய்கின்றனர், அவர்களிடம் என்ன உண்டு, எதை நம்புகின்றனர், அவர்கள் எப்படிப் பட்டவர்கள், என்பனவற்றைப் பற்றியதாக இருக்க வேண்டும். இதிலிருந்து, வாசகங்கள் புதிதாக எண்ணப்பட்ட வழிகளையும், வாழ்க்கை மையங்களையும், பற்றிப் படிப்படியாகக் கூறுவனவாக அமையலாம்.

பாட நூல்கள், முதியோரின் அன்றாடப் பேச்சு மொழியில், தெளிவாகவும், எளிமையாகவும், எழுதப்படல் வேண்டும். எல்லோருக்கும் அறிமுகமான சொற்களையும், சொற்றொடர்களையும் பயன்படுத்துதல் வேண்டும். என்றாலும், பாட நூலில் ஆளப்படும் மொழியின் தரம் படிப்படியாகவும், நிலையாகவும், உயர்ந்து செல்லவேண்டும். இவ்விதம் நல்ல மொழியாட்சித் தரங்களைப் பாட நூல்கள் அளிக்கவேண்டும். உண்மையில் பாடநூல்கள் ஓரிடத்தில் வாழும் பல்வேறு மக்கள் தொகுதிகளிடையே விரிவாகப் பயன்படுத்தப்படும் ஒரு பொதுமொழியை வளர்க்க உதவி செய்ய முடியும். பாட நூலில் வரும் பாத்திரங்கள் கூறப்படும் பொருளுக்குப் பொருந்துவனவாகவும் உண்மை வாழ்க்கையைப் பிரதிபலிப்பவையாகவும் இருக்கவேண்டும். பாட புத்தகத்தில் வரும் பாடங்கள் நிகழ்ச்சிகளாகவோ, கதைகளாகவோ எளிய விவரங்களாகவோ இருக்கலாம். இருவர் அல்லது பலருடைய உரையாடல்களைச் சேர்த்துக் கொள்ளலாம். பலவகைப்பட்ட எழுத்து நடைகளும், முற்றுத்தொடர் அமைப்பு முறைகளும், ஒரு பாட நூலுக்கு மிகவும் கூடுதலான கவர்ச்சியைத் தருகின்றன.

மேற் குறித்த 700 புதிய சொற்களும், சராசரியாகப் பக்கத்திற்கு இரண்டு வீதமும், எந்த ஒரு பக்கத்திலும் மூன்றுக்கு மேற்படாமலும் அறிமுகப் படுத்தப்பட வேண்டும். இவ்வாறு எழுதப்பட்ட 250-350 பக்கங்கள், இரண்டு அல்லது மூன்று பாட நூல்களாக அச்சிடப்பட வேண்டும். ஒவ்வொரு சொல்லும் பாடத்தில் அறிமுகப்படுத்த உடனே மீண்டும் 15 முதல் 20 முறை வரைப் பயன்படுத்த வேண்டும். அச்சொல் முதல் முதலாகத் தோன்றும் பாட நூலில் குறைந்தபட்சம் 50 முறையாவது அச்சொல் பயன்படுத்தப்படவேண்டும். சொற்களைப் பார்த்தவுடன் அடையாளம் கண்டு கொள்ளவும், படிக்கும்போது பொருளில் கவனம் செலுத்தவும், இத்தகைய முறை சொற்களை மீண்டும் மீண்டும் பயன்படுத்துதல் அவசியமாகிறது. அடிப்படைப் பாடநூல்கள் முழுவதிலும் அடிக்கடிப் படங்கள் இடம் பெற்று இருத்தல் வேண்டும். பொதுவாகக் கதையில் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதற்கும் பாடக் கருத்திற்கேற்ப ஒரு சூழ்நிலையை அமைத்துக் கொள்ளுவதற்கும், ஒவ்வொரு கதையிலும் ஒரு படமோ, ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட படங்களோ, சேர்க்கப்பட வேண்டும். கதைகள் படிப்படியாக நீளத்தில் வளர்ந்து கொண்டே செல்லுமாதலால். படங்கள் அடைத்துக் கொள்ளும் இடப்பரப்பு குறைந்து கொண்டே போகும். பாட நூல்களுள் உள்ள நல்ல படங்களின் நோக்கங்களும், சிறப்பியல்புகளும், தொடக்கச் சுவடிகளில் உள்ளவற்றைப் போன்றே அமைய வேண்டும்.

பயன்படுத்தப்படும் அச்செழுத்துக்களின் அளவு படிப்படியாக 11 புள்ளி அளவுக்குக் குறைக்கப் படலாம்.

துணைப் படிப்புக்கான வாசகங்கள்

அடிப்படைப் பாட நூல்களை உபயோகிக்கும்போதே, முதியோர்கள் தாமாகவே படித்தறிந்து கொள்ளக்கூடிய பாட நூலல்லாத வேறு துணை

வாசகங்களையும் படிப்பதற்கு வாய்ப்பு இருக்கவேண்டும். அந்தத் துணை வாசகங்கள் அடிப்படைப் பாட நூல்களின் சொற்றொகுதிக்கு ஏற்றவாறு கவனமாக வரிசைப்படுத்தப்பட்டு, அச்சொல் தொகுதியை 1500 முதல் 2500 சொற்கள் வரை படிப்படியாக விரித்துக்கொண்டே போக வேண்டும். அண்மையில் நடந்த எழுத்தறிவுக் கருத்தரங்கில் வற்புறுத்தப்பட்டதுபோல், படிப்பதற்கான துணை நூல்கள் குறைந்த பட்சம் மூன்று முக்கிய நோக்கங்களை நிறைவேற்றுகின்றன. அவை: அடிப்படைப் படிப்புத் திறன்களை அத் துணைப் பாட நூல்கள் தொடர்ச்சியாக வளர்க்கின்றன; அவை ஒழுங்காகப் படிக்கின்ற பழக்கங்களைத் தூண்டுகின்றன; அறிவு வளர்ச்சியைப் பெறவும், ஓய்வு நேரத்தைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளவும், பயன் வாய்ந்ததொரு கருவியை முதியோர்க்கு அவை தருகின்றன.

எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் பயன்படுத்தக் குறைந்த பட்சம் 250 முதல் 350 பக்கங்கள்வரை கொண்ட துணைவாசகம் விரும்பத்தக்கது. வகுப்புப் போதனைகள் முடிந்து நீண்ட காலம் ஆனபின்னர், அத்தகைய துணை வாசகத்தை நன்மை தரும் முறையில் பயன்படுத்தக் கூடுமாகையால், கிடைக்கச் செய்ய வேண்டிய வாசகத்தின் அளவுக்கு ஓர் எல்லையே இல்லை எனலாம். இவை போன்ற துணை நூல்களைத் தயாரிக்கின்றபோது கீழ்க்கண்ட விதிகள் கடைப்பிடிக்கப்பட வேண்டும்.

நூல்களில் உள்ள பாடப் பொருள், முதியோர்க்கு மிகவும் ஆர்வமூட்டக்கூடியதாய் இருக்க வேண்டும். உடல் நலம், துப்புரவு, குழந்தை வளர்ப்பு, சிறந்த பயிர்த்தொழில் முறைகள், பொருள் ஈட்டல், சில பொருள்களையெப்படிச் செய்தல் என்பது, சிறந்த வட்டாரத்தை உருவாக்குவது, நல்ல குடிமகனது கடமைகள், பெருந்தலைவர்களுடைய வாழ்க்கைகளும், செயல்களும், எளிய வரலாற்றுக் குறிப்புக்கள், கிராமிய இலக்கியம், நகைச்சுவை கதைகள், படிப்போருடைய ஆன்மீக வாழ்க்கையை உயர்த்தும் பாட்டுப் பகுதிகள், போன்ற அனைத்தும் அத்துணை வாசகத்தில் இடம்பெற்று இருத்தல் வேண்டும். இந்தப் பட்டியலானது வெவ்வேறு பண்பாட்டு பகுதிகளுக்கேற்ப வேறு படலாம். தேவையான அளவு இப்பட்டியலைப் பெருக்கிக் கொள்ளலாம். பொதுவாக, ஒரு குறிப்பிட்ட பொருள்பற்றிய வாசகமானது 12 முதல் 60 பக்கங்கள் வரை கொண்ட வெவ்வேறு அளவில் சிறு நூல்களாக வெளியிடப்பட வேண்டும்.

அந்தச் சிறு வாசகம் தெளிவாகவும், எளிமையாகவும் கவர்ச்சியுடையதாகவும் எழுதப்பட வேண்டும். கையாளப்படும் மொழியானது, நூலில் உள்ள சொற்களும், படங்களும், படிப்பவருக்கு விளக்கமான மனப்படங்களை உருவாக்கிக் காட்டி, அவரது வாழ்க்கையில் நிகழ்ந்த அனுபவங்களை நினைவு படுத்த வேண்டும். முதியோர் தம் சொந்த முயற்சியாலேயே தாம் படிப்பதின் பொருளைப் புரிந்துகொண்டு விளங்கிக்கொள்ள வேண்டுமானால் இது மிகவும் அவசியமானதாகும்.

துணைப்பாட நூல்களுள் பயன்படுத்தப்படும் சொற்றொகுதி, ஏற்கெனவே அடிப்படை பாட நூல்களில் அறிமுகம் செய்யப்பட்ட சொற்களையே பெரும்பாலும் கொண்டிருக்க வேண்டும். என்றாலும், ஒரு கதையையோ, வருணனையோ அளிக்கும்போது, அவசியமாகத் தேவைப்படுகின்ற மூன்று புதிய சொற்களை ஒவ்வொரு பக்கத்திலும் அறிமுகப்படுத்தலாம். வகுப்பில் முன்னமேயே வளர்க்கப்பட்ட சொல் தாக்குத் திறன்களைப் பயன் படுத்துவதன்மூலம், தரமாக உச்சரிக்கக் கூடிய சொற்களுக்குள்ளிருந்தே எந்தச் சமயத்திலும் கையாளப்படுகின்ற புதிய சொற்களைத் தேர்ந்தெடுக்க

எல்லா முயற்சிகளையும் மேற்கொள்ள வேண்டும். ஒரு குறிப்பிட்ட சிறு நூலைப் படிக்க முயல்வதற்கு முன்னால், முதியோர்க்குத் தேவையான அடிப் படைப் போதனையில் அடைந்துள்ள முன்னேற்ற நிலையை அளப்பதற்காகச் சில உபாயங்கள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்.

இடையிடையே நல்ல படங்கள் இடம் பெறுவது மிகவும் நல்லது. 11 புள்ளி அளவு அச்சு எழுத்துக்களையோ, அந்தந்தப் பகுதியில் முதியோர் நிலையில் சாதாரணமாகப் பயன்படுத்தும் எழுத்துக்களையோ உபயோகிக்கலாம்.

இங்கே படிப்பு வாசகத்தைத் தயாரிப்பது பற்றி விரிவாக விவாதிக்க இயலாது. மேற்கொண்டு அறிய வேண்டுமாயின், 8-வது பகுதியை மீண்டும் காண்க. 9-வது பகுதியும், கையெழுத்தைக் கற்பிக்க ஒரு வழிகாட்டி நூலையும் கையெழுத்துத் திறன்களை வளர்த்தற்கான பயிற்சியேட்டையும் தயாரிக்கத் துணை புரியும்.

ஆசிரியர்களை அமர்த்திக்கொள்வதும் ஆயத்தம் செய்வதும்:

பெரும்பான்மையான வட்டாரங்களில் எழுத்தறிவை வளர்ப்பதில் உள்ள மிகப் பெரிய தடைகளில் ஒன்று தகுதியுடைய ஆசிரியர்கள் போதிய எண்ணிக்கையினர் கிடைக்காமையே. முற்காலத்தில், படிக்கக் கற்பித்தலானது பெரும்பாலும் சொற்களை அடையாமல் கண்டு கொள்ளும் திறமையை வளர்ப்பதே என்ற நிலைமை இருந்தபோது, அந்தத் திறமைகளைப் பெறுதற்குப் பயிற்சி பெற்றுக் கொண்டிருந்தவர்கள் மற்றவர்க்குப் படிக்கக் கற்பிக்கப் பெரும்பாலும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டார்கள். இன்றைக்குப் படிக்கக் கற்பித்தலானது மிகவும் விரிவானதாகக் கருதப்படுவதாலும், பயன்படும் எழுத்தறிவை வளர்ப்பது அதன் குறிக்கோளாயிருப்பதாலும், அத்தகைய ஆசிரியர்கள் முற்றிலும் போதுமானவர்கள் என்று சொல்லுவதற்கில்லை.

இன்றியமையாத் தேவைகள்

இந்தோனேஷியா நாட்டின் எழுத்தறியாமை யொழிப்புத் திட்டத்தில் அது மேற்கொண்ட எழுத்தறிவுத் தேவைகளே இன்றைக்கு எவ்விடத்தாராலும் ஒப்புக் கொள்ளக்கூடிய குறைந்த பட்சத் தேவைகளாகும். பொது மக்கள் கல்வி நெறியாளரால் வெளியிடப்பட்ட விதிகளின்படி, ஓர் ஆசிரியர் ஆரம்பப் பள்ளிப் படிப்பை முடித்திருக்க வேண்டும்; அல்லது, எழுத்தறியாமை யொழிப்புப் பயிற்சியில் தேர்ச்சி பெற்றவராயிருத்தல் வேண்டும். ஒப்புக்கொள்ளத்தக்க உயர்ந்த எழுத்தறிவு நிலை, கற்பித்தற்குரிய குறிப்பிட்ட ஆயத்தநிலை, ஆகிய இரண்டும் ஆசிரியருக்குத் தேவைப்படுகின்றன. இவற்றோடு விரும்பத்தக்க பல சொந்தப் பண்புகளும் தேவையென்று ஆசிரியரையடுத்த அண்மையில் நடந்த விவாதங்களில் வற்புறுத்தப்பட்டது. உதாரணமாக :

நடுவு நிலை உணர்ச்சி, பாதுகாப்பு உணர்ச்சி, புரிந்துகொள்ளல், ஆகியவற்றை உறுதிப்படுத்தும்படியான உடல் முதிர்ச்சி, உள்ள முதிர்ச்சி, உணர்ச்சியின் முதிர்ச்சி ஆகியவை.

கற்பனை, ஆர்வம், ஊக்கம், வளர்ச்சியுணர்வு ஆகியவற்றில் வெளிப்படும் ஆக்கச் சக்தி.

மக்களிடத்தில் நிறைய ஆர்வம் உடைமை; ஒருவரையொருவர் புரிந்துகொள்ளும் சூழ்நிலை, நட்புச் சூழ்நிலை, ஆகியவற்றை உண்டாக்கும்

திறமை; நல்ல மனித உறவுகளுக்கு அடிப்படையில் அமைந்துள்ள கொள்கை களுக்கு இணங்கி நடப்பதில் விருப்பமுடைமை.

மற்றவர் ஆர்வத்தையும் ஒத்துழைப்பையும் ஒன்று சேர்க்கும் ஆற்றல்.

சாதுரியம், அறிவு வளமுடைமை.

ஆசிரியரையறிந்த அனைவராலும் மிகவும் போற்றப்படும் பண்பும் ஒழுக்கமும்.

கீழ்க்காணும் தொழில் திறமைக் கூறுபாடுகளும் மிகவும் இன்றியமை யாதவை :

எழுத்தறிவுப் பயிற்சியின் குறிக்கோள்களை நன்குணர்ந்திருத்தல்.

எழுத்தறிவு வாசகங்களிலும், எழுத்தறிவை அடைவதில் அவற்றின் உபயோகத்திலும், அதனோடு தொடர்பு கொண்ட தனி நபர் வளர்ச்சி, வட்டார வளர்ச்சி ஆகியவற்றின் கூறுபாடுகளிலும், நன்கு பழக்கம் உடையவ ராக இருத்தல்.

முதியோர் கற்கும் முறையில் அடங்கியுள்ள நோக்கங்களையும், அதற் குரிய வழிவகைகளையும் தெளிவாக அறிந்திருத்தல்.

பல்வேறு கற்பிப்பு முறைகளைப் பொதுவாக அறிதலும், அவற்றின் ஒப்புமை சிறப்புக்களையும், குறைபாடுகளையும் நன்றாக விளங்கிக் கொண்டிருத் தலும்.

தனிநபர் வேறுபாடுகளின் தன்மையைப் பற்றியும், அவற்றைச் சமாளிப்பதற்குத் தேவையான பக்குவமான வகைகளைப் பற்றியும் உள்ளுணர்தல்.

கற்பிப்புத் திறமையைச் சோதிக்கும் முறையில் பழக்கப்பட்டிருத்தல்.

கற்பித்தலில் திறன் உடைமை.

ஆசிரியர்களைத் தேர்ந்தெடுத்தற்கும், பயிற்சியளித்தற்கும் மேற்கொள்ளப்படவேண்டிய முறைகள்

ஒரு வட்டார மக்களில் பெரும்பாலோர் ஏற்கெனவே எழுத்தறிவு பெற்றவரானால் அப்பகுதிகளில் அவர்களை எழுத்தறிவு வகுப்புக்களுக்கு ஆசிரியர்களாகத் துணைபுரிந்து ஒத்துழைக்கும்படிச் செய்ய முயற்சி செய்ய வேண்டும். இத்தகையவர்களைக் கொண்ட ஒரு குழு தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட உடனே, உள்ளூர் எழுத்தறிவு நெறியாளர்களோ அல்லது இந்தோனேஷியாவில் கல்வித் துறையில் உள்ள எழுத்தறிவின்மை ஒழிப்பு அலுவலர் போன்ற அந்தந்தப் பிரதேசத்தின் பொருத்தமான அலுவலரோ, அல்லது ஆசிரியப் பயிற்சிக் கூடங்களோ அவர்களுக்குப் பயிற்சியளிக்கவேண்டும். நைஜீரியாவில் உள்ளூர் பகுதியின் அமைப்பாளரே எழுத்தறிவு வகுப்பில் கற்பிக்க வேண்டிய ஆசிரியர்கட்குப் பயிற்சி தருகிறார். அந்த அமைப்பாளர், மண்டல முதியோர் கல்வி அலுவலரின் பிரதிநிதியாலோ, அல்லது அந்த மாநிலத்தில் மற்றச் செயல்திட்டங்களில் நல்ல அனுபவம் வாய்ந்த உலவும் ஆசிரியர் ஒருவராலோ துணை செய்யப்படுகிறார். ஒரு பயிற்சி முறைக்குத் தேவையான கால அளவு அப்பயிற்சியின் தீவிரத் தன்மையைப்பொறுத்து, ஒன்றிலிருந்து நான்கு மாதங்கள் வரையோ அல்லது அதற்குமேற் பட்ட காலம் வரையோ நீடிக்கிறது. பயிற்சிக் காலத்திலேயே, பயிற்சி பெறும் ஆசிரியர்கள் உயர்ந்த முறையில் தகுதி வாய்ந்த எழுத்தறிவு ஆசிரியர்க்குத் துணை செய்து அதன் பிறகு சிறிது சிறிதாக அவ்வாசிரியருடைய பார்வையின் கீழ் வகுப்புக்குக் கற்பிக்கும் பொறுப்பை தாமே ஏற்றுக் கொள்வார்கள்.

ஒரு சில முதியோர்கள் எழுத்தறிவு பெற்றவர்களாக உள்ள சில வட்டாரங்களில் கீழ்க்காணும் முறைகள் வெற்றியுடன் பயன்படுத்தப்பட்

டுள்ளன. முதலில் நடத்தப்படும் எழுத்தறிவு வகுப்புக்கு, வட்டார மக்களில் மிகவும் விரைவாகக் கற்றுக் கொள்ளும் திறமையுள்ளவர்களும், எழுத்தறிவு ஆசிரியராவதற்கு விருப்பம் தெரிவிப்பவர்களும் கவனமாகத் தேர்ந்தெடுக்கப் படுகிறார்கள். அவர்கள் பயன்படும் எழுத்தறிவு நிலையை அடையும்வரை எழுத்தறிவு நெறியாளராலோ அல்லது தகுதி வாய்ந்த ஆசிரியராலோ தீவிரமாகப் பயிற்சி அளிக்கப்படுகின்றனர். அதன் பிறகு, இரண்டாவது எழுத்தறிவு வகுப்பு ஒன்று அமைக்கப்படுகிறது. முதல் வகுப்பில் சேர்ந்த வர்கள் எழுத்தறிவு ஆசிரியர் பயிற்சியைப் பெறும்போதே, இரண்டாவது வகுப்பில் நிகழும் கற்பிப்புச் செயலையும் கவனிக்கிறார்கள். அவர்கள் வகுப்ப றையின் முறையான செயல்களில் போதிய அளவு பழக்கம் பெற்ற உடனேயே, சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் பயிற்சியை அளித்தல், பயிற்சியேடுகளைத் திருத்துதல், தேவையான தனிநபர்கட்கு கூடுதலான உதவியைச் செய்தல் போன்ற சிறப்புப் பொறுப்புக்கள் அவர்களுக்கு ஒப்பு டைக்கப்படுகின்றன. அவர்களது திறமை வளர வளர பெரிய பெரிய பொறுப்புக்கள் அவர்களிடம் ஒப்படைக்கப்படுகின்றன. கடைசியில் அவர்கள் தாமாகவே ஒரு முழுப் பாடத்தையும் திட்டமிட்டுக் கற்பிக்கும் வல்லமையைப் பெறுகிறார்கள். இத்தகைய முறைகளைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் பல வட்டாரங்கள பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர் குழுவினைத் தந்துதவுவதில் விரைந்து முன்னேறிவருகின்றன.

சில நாடுகளில் ஆசிரியப் பயிற்சி மையங்களும், மற்றுமுள்ள வேறு உயர்தரக் கல்விக் கூடங்களும், எழுத்தறிவு ஆசிரியர்களைத் தயாரிப்பதில ஒத்துழைக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, இந்தியாவில் அலகாபாத்தில் உள்ள அலகாபாத் வேளாண்மை நிலையமானது தங்கள் நேரத்தில் ஒரு பகுதியை வட்டார வளர்ச்சித் திட்டங்களை நெறிப்படுத்துவதிலும், எழுத்தறிவு வகுப் புக்களில் கற்பிப்பதிலும் செலவிடும் மாணவர்கட்கு ஆயத்தப்பயிற்சி ஒன்றை அளிக்கின்றது. டாக்டர் ஃப்ராங்க் லாபாக என்பவர், தமது பொறுப்பின் கீழ் உள்ள பல்வேறு எழுத்தறிவுத் திட்டங்களுக்கும் துணை செய்பவர்களுக் காகக் குறுகிய காலப் பயிற்சியினை அண்மையில அமைத்துள்ளார். கற்பிக் கின்றவர்கள் கற்பிக்கவேண்டிய அனைத்தையும் அறிந்திருக்கவேண்டும்; கற்பிக்கும்பொழுது சரியானவற்றைச் சரியான நேரஙகளில் கற்பிக்கத் தயாராக இருக்க வேண்டும் என்று அவர் வற்புறுத்துகின்றார். அமெரிக்க ஐக்கிய நாட்டில் கனெக்டிக்கட்டைச் சேர்நத ஹார்ட்போர்டில் உள்ள ஹார்ட்போர்டு செமினரி பவுண்டேஷன் மிஷன் நடத்தும் கென்னடிப் பள்ளி போன்ற குழுக்கள் ஆப்பிரிக்கா, இந்தியா, முஸ்லீம் நாடுகள், லத்தீன் அமெரிக்கா போன்ற மிகவும் வேறுபட்ட நாடுகளிலும் கூடக் களப்பணி செய்யத் திட்டமிடுகின்ற அனைவர்க்கும் பயிற்சியை அளிக்கின்றன. கீழ்க் காணும் தலைப்புக்களோடு தொடர்புடைய பிரச்சனைகளும் மற்றப் பிரச்சனை களும ஆங்கு ஆராயப்படுகின்றன.

1. இன்றியமையாக் கல்விக்கும் எழுத்தறிவுக்குமுள்ள உறவு.
2. தற்காலத் தேவைகள், பிரச்சனைகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய ஓர் அளவீடு.
3. முதியோர் கற்றுக்கொள்வதில் அமைந்துள்ள அடிப்படை உளவியல்.
4. படிக்கும் செயல் வரிசையின் இயல்பு.
5. படித்தற்குத் தயாராகுதல்.
6. படிப்பதை மொழி அனுபவமுறையில் அணுகுதல்.

7. கிடைக்கக்கூடிய படிப்பு வாசகங்கள்.
8. அடிப்படைப் பாட நூல்களைத் தயாரித்தல்.
9. கற்பிக்கும் முறை.
10. படிப்பு வளர்ச்சிக்குத் துணை செய்யும் கருவிகள்.
11. சோதனைகளை ஏற்படுத்தலும் அவற்றின் பயனும்.

இத்தகைய பயிற்சிகள் எல்லாவற்றிலும், சிறந்த எழுத்தறிவுப் போதனையை முறையாக உற்று நோக்கும் செயலும் அடங்கி இருக்கவேண்டும்; கையாளப்படும் பல்வேறு முறைகள், காரியக் கிரமங்கள், அவற்றுக்கான காரணங்களும் அதைத் தொடர்ந்து விவாதிக்கப்பட வேண்டும். அதன் பின்னர் ஆசிரியர் பயிற்சி பெறுகின்ற மாணவர்கள், தேர்ந்த ஆசிரியர்களுடைய மேற்பார்வையில் கற்பிக்கும் செயல்களில் பங்குகொள்ள வாய்ப்பளிக்கப் படவேண்டும். இந்த முறையானது அம்மாணவர்கள் ஒரு பாட வரிசையைக் கூடியவரை வெற்றியுடன் நடத்தும் திறமையைப் பெறுகின்ற வரை நீடிக்கவேண்டும்.

கற்பித்தலை மேற்பார்வை இடுவதும் திருத்தி வளர்ப்பதும்

ஆசிரியர் பயிற்சி பெறுகின்றவர்கள் எழுத்தறிவு ஆசிரியர்களாகத் தம் வேலையைத் தொடங்கத் தயாராக இருக்கின்றபோது, நல்ல ஆசிரியர்களைத் தயாரிக்கும் வேலை முடிந்துவிட்டதாகக் கருதக்கூடாது; அவ்வேலை இன்னும் அரைகுறையாகவே உள்ளது. இதற்கு இரண்டு காரணங்கள் உள்ளன. முதல் காரணம், நன்றாகக் கற்பிக்கும் திறமையானது வேறு எந்தச் சிக்கல் நிறைந்த செயலிலும் தீவிரமாக ஈடுபடும் திறமையைப் போலவே, மிக நீண்ட காலத்தில் தொடர்ச்சியாக வளரவேண்டிய ஒன்றாகும். பல்வேறு கல்வி நிலைகளிலும் பெற்ற அனுபவமானது, ஆசிரியர்கள் முன்னேறும் வேகம், அனுதாபத்தோடு கூடிய சாதுரியமான தலைமையின்மூலமும், வழி காட்டுதலின் மூலமும், அதிகமாக்கப் படமுடியும் என்பதைத் தெளிவாகக் காட்டுகிறது. இரண்டாவதாக, எழுத்தறிவு ஆசிரியர் பயிற்சியின் மூலம் அளிக்கப்படும் புரிந்துகொள்ளும் திறன்களும், ஆற்றலும், மேற்கொண்டு எதிர்கால வளர்சிக்கும் முன்னேற்றத்திற்குமே வழி காட்டுகின்றன. பயிற்சியின் குறிக்கோள்களைப் பற்றிய தெளிவான விரிந்த விளக்கங்கள், எழுத்தறிவுப் பயிற்சியை சிறந்த முறையில் அமைத்தல், சிறந்த கற்பிப்பு வாசகங்களைத் தயாரித்துப் பயன்படுத்துதல், மிகவும் பயன்படும் கற்பிப்பு முறைகளை உருவாக்குதல், ஆகியவை எல்லா இடங்களிலும் உடனடியாக மிகவும் அவசரமாகத் தேவைப்படுகின்றன. விரைந்த முன்னேற்றத்தையடைய வேண்டுமானல், பிரச்சனைகளைச் சமாளிப்பதிலும், கற்பித்தலைத் திருத்தி வளர்க்க ஆசிரியர்களிடையே தக்க ஒத்துழைப்பு முயற்சியைத் தூண்டுவதிலும், பேராற்றல் படைத்த தலைமைச் சக்தி தேவைப்படுகிறது.

இதில் புதுமையொன்றும் இல்லை. எழுத்தறிவு போதனையை மேற்பார்வை செய்வதும், முன்னேற்றுவதும், உடனடியான தேவை என்பது பல்வேறு நாடுகளிலிருந்து வந்த அறிக்கைகளில் அடிக்கடி வற்புறுத்தப் பட்டுள்ளது. இத்தகைய கடமைகட்கான பொறுப்புக்கள், நேரடியாகவோ அல்லது குறிப்பாகவோ எழுத்தறிவு நெறியாளர்கள் அல்லது அமைப்பாளர்கள் அல்லது மற்ற ஆட்சித்துறை அலுவலர்கள் மீதுதான் சுமத்தப் படுகின்றன. இதுவரையில், ஆசிரியர்களைத் தேர்ந்தெடுத்து, அவர்கட்கு ஆரம்பப் பயிற்சி அளிப்பதற்கே அளவுக்கு மீறி நேரத்தைச் செலவிட வேண்டியது இருந்தால் கற்பிப்பதை மேற்பார்வை இடுதற்கும், வளர்ப்பதற்

கும் தலைவர்களுக்கு நேரமோ ஆற்றலோ இல்லாமல் போய்விட்டது. எழுத்தறிவு பெற்ற வட்டாரங்கள், பகுதிகள், பிராந்தியங்கள் நாடுகள், ஆகியவற்றை உருவாக்க இப்போது மேற்கொள்ளப்படும் முயற்சி காலப் போக்கில் வெற்றி பெறவேண்டுமானால், ஆக்க முறையில் மேற்பார்வை இடும் தலைவர்கள் அவசியமாகின்றனர்.

ஒரு சிறந்த மேற்பார்வை இடும் திட்டமானது ஆசிரியர்களுடைய உணர்ந்து கொள்ளும் ஆற்றலினை விரிவு படுத்துவதையும், அவர்கள் கற்பிக்கும் திறனை முன்னேற்றுவதையும் இதன் காரணமாகச் சமுதாயத்தின் எழுத்தறிவின் நிலையினை உயர்த்துவதையும், நோக்கமாகக் கொண்ட கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட செயல் வரிசைகளை கொண்டதாகும். இத் திட்டமானது, இப்போதுள்ள திட்டத்தின் வெற்றி தோல்விகள், ஆசிரியர்கட்குத் தேவைப்படும் உதவி வகைகள் ஆகியவற்றை மேற்பார்வை இடும் அலுவலர் தீவிரமாக ஆராயும் செயலிலிருந்து தொடங்கவேண்டும். கற்பித்தலை நுணுக்கமாகக் கவனிப்பதன் வாயிலாகவும், ஆசிரியர்களை அனுதாபத்தோடு நெருங்க ஆக்க முறையில் கலந்து பேசுவதன் வாயிலாகவும், நடத்திக் காட்டும் பாடங்களை அமைப்பதன் வாயிலாகவும், ஆசிரியர்கள் பல குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகளைத் தீர்த்துக் கொள்ளவும், செம்மையான கற்பிப்பு முறைகளை மேலும் மேலும் அறிந்துகொள்வதற்கு அவர்கட்குத் துணை செய்யலாம். மற்றும், வகுப்பில் படிக்கத் தக்க வாசகங்களை எவ்வாறு வகுப்பின் உபயோகத்திற்காக எழுதுவது, துணை வாசகங்களையும் நூல்நிலைய வாசகங்களையும் எங்கே பெறுவது, எழுதவும் படிக்கவும் பெற்றுள்ள திறமையை சோதிக்க சகஜமான சோதனைகளை தயாரித்துப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் முறைகள், ஆகியவற்றைப் போன்ற குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகளை ஆராய்வதில் ஆர்வத்தை எழுப்புவதும் மிக முக்கியமாகும். மேலும் படிப்பதற்கும், எழுதுவதற்கும், ஆன ஆயத்தத்தை வளர்க்கும் முறைகள், சொல்லை அடையாளம் கண்டு கொள்ளுவதில் உள்ள இடர்ப்பாடுகளை நீக்கிக் கொள்ளுதல், தாமே படித்துக் கொள்வதில் ஆர்வத்தை உண்டுபண்ணுதல், ஆகியவை போன்ற பிரச்சனைகளை சமாளிக்கப் பல குழுக்கள் அமைக்கப்படவேண்டும்.

இத்தகைய முயற்சிகளின் இறுதிக் குறிக்கோள் என்னவென்றால் பிரச்சனைகளைக் கற்பிப்பதிலும், அவற்றைத் தீர்க்கும் முயற்சிகளில் தொடர்ச்சியாகவும் மேற்பார்வையாளர்களோடு ஒத்துழைத்தும், பணி செய்வதிலும், மிகவும் ஆர்வம் கொண்ட ஒரு குழுவை உண்டாக்குவதே ஆகும். சிறந்த முறையில் மேற்பார்வை இடுவது ஆசிரியர்களை ஒரே சட்டதிட்டத்திற்குள் ஒழுங்குசெய்து (ராணுவத்தைப் போல்) குழுப்படுத்துதற்காக அன்று. அதற்கு மாறாக, அவர்களின் ஆக்க முயற்சியைத் தூண்டவே அப்படிச் செயல்படுகிறது என்பதை நினைவில் வைத்துக்கொள்ளவேண்டும்.

திட்டங்களை மதிப்பிடுதல்

எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள் செயற்பட்டு வருகிறபோதே, அவற்றினுடைய திறமையை நிர்ணயிக்க நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்படவேண்டும். இங்கே மதிப்பீடு என்பதன்மூலம் குறிக்கப்படும் பொருள், தலைவர்கள் ஒரு திட்டத்தின் பயனை நிர்ணயிப்பதற்கும், அத்திட்டத்தைத் திருத்தி வளர்க்க அவசியமான வழிகளைத் திட்டமிடுவதற்கும் மேற்கொள்ளப்படும் செயல் வரிசையே ஆகும். ஒரு காலத்தில் பொறுப்புள்ளவர்களால் பெரும்பாலும் அவர்களுடைய சொந்த தீர்ப்புக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டே திட்டங்களின் மதிப்பு பற்றிய முடிவுகள் செய்யப்பட்டு வந்தன.

ஆனால், இன்று மதிப்பீடு என்பது, குழுவில் உள்ள எல்லா உறுப்பினர்களும், வட்டார மக்களும், ஒத்துழைப்பதும், பிறகு செய்யப்படும் முடிவுகளுக்கு அடிப்படையாக விளங்கும் செய்தியைத் தொகுப்பதற்கான பல்வேறு முறைகளையும் பயன்படுத்திக் கொள்வதும் அடங்கிய பெரும்பாலும் தொடர்ச்சியானதொரு செயல் வரிசையாகவே விளங்குகிறது. கவனமாகத் திட்டமிடப் பட்டதொரு மதிப்பீட்டுத் திட்டம், குறைந்தபட்சம் ஐந்து முக்கிய இயல்புகளைக் கொண்டதாகும்.

1. அது, எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் நோக்கங்களை முதலில் பயிற்சி பெறுவோரது நடத்தை, வளர்ச்சி ஆகியவற்றை அடிப்படையாகக்கொண்டும் இரண்டாவதாகத் தனிநபர் நிலைமை, சமுதாய நிலைமை ஆகியவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டும் வரையறுக்கிறது, எடுத்துக் காட்டுக்கள் :

(அ) தாமே சிந்தனையோடு படிப்பதற்கும், தெளிவாகவும் புரியும்படியாகவும் எழுதுவதற்கும், முதியோர்களிடம் காணப்படும் மிகுதியான திறமை.

(ஆ) மாணவர்கள் தாமே படித்து முடித்த வாசகங்களின் அளவின் மூலமாகப் படிப்பதில் அவர்கட்குள்ள ஆர்வ வளர்ச்சி.

(இ) எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் மாணவர்கட்குள்ள உற்சாகத்தின் அளவும் முயற்சியின் அளவும்.

(ஈ) பொருள்களை யெவ்வாறு செய்வது, தேவைப்படும் பொருள்களை எப்படி வரவழைப்பது என்பனபோன்ற நடைமுறை நிலைமைகளைச் சமாளிப்பதற்கு படிப்பதையும் எழுதுவதையும் அதிகமாக உபயோகித்தல்.

(உ) செய்தித்தாள்களை விரிவாகப் படிப்பதும், நூல்நிலைய வாசகங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்வதும்.

(ஊ) சிறந்த முறையில் பொருள் ஈட்டவும், பயிர்களை விளைவிக்கவும் உடல் நலத்தைப் பேணவும், குழந்தைகளை வளர்க்கவும், தனி நபர்கள் மிகுந்த ஆற்றலைப் பெறுதல்.

(எ) சுத்தமான தண்ணீரை வழங்குதல், நல்ல சுகாதாரம், செப்பனிடப்பட்ட பாதைகள், போன்ற பிரச்சனைகளை ஆராய்ந்து இவைபோன்ற தீர்வு காணுவதில் தனிப்பட்ட ஒவ்வொருவரும் உயரிய முறையில் பங்கு கொள்ளுதல்.

(ஏ) வகுப்பறை போதனை முடிந்த பிறகு, படிப்பதில் உள்ள ஆர்வத்தையும் படிக்கும் பழக்கத்தையும், திறன்களையும், இழக்காமல் பாதுகாத்துக் கொள்ளுதல்.

2. கவனமாக உருவாக்கப்பட்ட மதிப்பீட்டுத் திட்டமானது, அடையவேண்டிய குறிக்கோள்களை நோக்கிச் செல்லும் முன்னேற்றத்தைப் பற்றிய நம்பகமான செய்தியைப் பெறுவதற்காக நுணுக்க முறைகளைத் தேர்ந்தெடுத்துப் பயன்படுத்திக் கொள்ளுதல். எடுத்துக் காட்டுக்கள் :

(அ) வகுப்பறைகளிலும், வீட்டிலும், வட்டாரத்திலும், கூர்ந்து கவனித்தல்.

(ஆ) ஏற்பட்டுள்ள முன்னேற்றத்தை அளந்தறியும், படிக்கும் சோதனைகளையும் எழுதும் சோதனைகளையும் அளித்தல்.

(இ) மாணவர்களையும் வட்டார மக்களையும் நேர்முகமாகக் கண்டு பேசுதல்.

(ஈ) செய்தித்தாள் சந்தாக்கள், இதழ்கள், நூல்கள் ஆகியவற்றின் விற்பனை நூல்நிலையப் புத்தகங்கள் வழங்கல், முதலியவற்றைக் குறித்து வைத்தல்.

(உ) தனிப்பட்டவர் நிலைமை, சமுதாய நிலைமை ஆகியவற்றின் வளர்ச்சி பற்றிய கண்கூடான சான்று.

3. கவனமாக உருவாக்கப்பட்ட மதிப்பீட்டுத் திட்டத்தின் மூலம் அறியப்பட்ட முன்னேற்றத்தின் இயல்பு, அளவு, இன்னும் நிலவும் குறைபாடுகள் ஆகியவை பற்றிய பதிவுக் குறிப்புக்களை விளக்கி முடிவுகளைக் காணுகிறது.

4. அது முன்னேற்றத்தையோ, அல்லது குறைபாட்டினையோ விளைவிக்கும் பல்வேறு உண்மைகளையும் ஊகிக்கின்றது.

5. இன்னும் மிகுதியான வெற்றியையோ, அல்லது பயனையோ உறுதிப்படுத்துவதற்கு, எழுத்தறிவுத் திட்டத்தில் செய்யப்பட வேண்டிய விரும்பத்தக்க மாற்றங்களைக் குறித்து அது முடிவு செய்கிறது.

மேற்கூறிய கருத்துரைகள் குறிப்பிடுவதைப் போன்று மதிப்பீடு செய்தல் என்பது ஒரு தொடர்ச்சியான செயல் வரிசையாகும். அது ஒரு குறிப்பிட்ட எழுத்தறிவுப் பயிற்சி முழுதும் நீடிப்பதோடு, பயிற்சிக் காலத்துக்குப் பின் நிகழக்கூடிய விளைவுகள் உறுதி செய்யப்படும் வரை தொடர்ந்து நீடிக்கிறது. திறமையுடன் மேற்கொள்ளப்பட்டால் கீழ்க்கண்ட நோக்கங்களுக்கு அம்மதிப்பீடு உதவுகிறது.

நன்முக எழுதவும், படிக்கவும், கற்பதில் மாணவர்களுடைய முயற்சியை வளர்ப்பதற்குத் தேவையான உண்மைகளை அவர்களுக்கு அளிக்கின்றது.

எழுத்தறிவுத் திட்டத்தை முன்னேற்றவும், தனிநபர் செயல்களையும் சமுதாயச் செயல்களையும் நெறிப்படுத்தவும், தேவையான செய்திகளை ஆசிரியர்கட்கு அளிக்கிறது.

ஆட்சி செய்வோர், மேற்பார்வை அலுவலர், ஆகியவர்கட்கு எழுத்தறிவுத் திட்டத்தின் தன்மையையும், தேவைகளையும் பற்றி அறிவித்துக் கொண்டே இருக்கிறது.

வட்டாரத்திற்கு அவசியமான உண்மைகளை அதற்கு அறிவித்துக் கொண்டே இருப்பதோடு, அதன் உதவிகளையும் அவ்வப்போது பெறுகின்றது.

தேவையான ஆராய்ச்சி

சிறந்த எழுத்தறிவு திட்டத்தை உருவாக்கும் முயற்சிகளில் உள்ளூர்க் குழுக்களும் தேசீயக் குழுக்களும் இன்னும் விடுவிக்கப்படாத பல பிரச்சனைகளும், கருத்து முறண்பாடுகளும் எதிர்ப்படுகின்றன. அதன் விளைவாகச் சிறந்த முறை என்பது பற்றி உறுதியற்ற தன்மை நிலவுகின்றத; இதனுல், அவ்வப்போது முன்னேற்றம் தடைபடுகிறது. எனவே, இப்போதுள்ள பிரச்சனைகளைச் சிறந்த முறையில் தீர்க்கவும், விவாதத்துக்குரிய செய்திகட்கு விளக்கம் காணவும் ஏற்ற முறையில் கவனமாகத் திட்டமிடப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் உடனடியாகத் தேவைப்படுகின்றன. அதிர்ஷ்டவசமாக, தனிப்பட்டோரது சொந்த முயற்சிகளாலும், பொது ஆராய்ச்சிக் குழுக்களாலும், தனிப்பட்டோர் ஆராய்ச்சிக் குழுக்களாலும் சென்ற ஆண்டுகளில் நிறைய முன்னேற்றம் ஏற்பட்டுள்ளது. எனினும், இத்துறை அளவுக்கு மீறிப் பரந்ததாக இருப்பதாலும், அதைப்பற்றிய ஆராய்ச்சி மிகமிகத் தேவையாக இருப்பதாலும், ஆக்கம் விளைவிக்கும் முயற்சி பெரிதும் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். பின்வரும் விவாதத்தில் மிக விரைவிலேயே மேற்கொள்ளப்பட வேண்டிய தலைசிறந்த சில ஆராய்ச்சிகள் அவற்றின் வெற்றிக்கு உதவக்கூடிய சிறு குழுக்கள் ஆகியவற்றின் மீது கவனம் செலுத்தப்படும்.

எழுத்தறிவும் அதில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளும்

எழுத்தறிவின் தற்போதைய நிலையையும், அதில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளையும் பற்றித் தெளிவாக அறிந்திருத்தல் மிகவும் அவசியம் ஆகும். இப்பரந்த அளவுக்குள்ள பின்வரும் குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகள் விரிவாக ஆராயப்பட வேண்டும்.

பொதுவாக உலகம் முழுவதிலும், வெவ்வேறு பகுதிகளிலும் குறிப்பிட்ட நாடுகளிலும், உள்ள எழுத்தறிவின் வளர்ச்சியைப் பற்றி கிடைக்கக் கூடிய எல்லாப் புள்ளி விவரங்களையும் பிரிப்பாராய்ச்சி செய்வதன் மூலம், 1900-ஆம் ஆண்டிலிருந்து உண்டான முன்னேற்றத்தைக் காணவும், எழுத்தறிவு மிகவும் தேவைப்படும் பகுதிகளை அறியவும் முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். எழுத்தறிவின் முன்னேற்றம் பற்றிய 1953-ஆம் ஆண்டில் வெளியான் அறிக்கையானது, இத்துறையில் மேற்கொண்டு ஆய்வதற்கு வேண்டிய பின்னணியைத் தந்து துணைபுரியும்.

எழுத்தறிவினது முன்னேற்றத்தை அறிந்து கொள்ளவும், அளவிடுவதற்கும் உதவி செய்யும் ஒரே சீரான புறநிலைத் தரங்கள், இத்தகைய தர நிலைகள் கிடைக்கும்வரை, பிரச்சனைகளை வெற்றியுண்டாகும் முறையில் ஆராய முடியாது. நல்ல காலமாக, ஒப்பு நோக்கும் வேலைகளுக்கான புள்ளி விவரங்களைத் தரவல்ல வழிவகைகள் இப்போது மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன. இத்தகைய கண்டு பிடிப்புக்கள், எழுத்தறிவு அளவீடுகளை நடத்துவதற்கு வேண்டிய யோசனைகளையும் பொருத்தமான அளவிடும் உபாயங்களையும் அளிக்கின்றன.

எழுத்தறிவில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளும், அதைத் தடுக்கும் உண்மைகளும். உலகின் பல்வேறு பகுதிகளில் உள்ள தன்மைகளை ஆய்வதன் வாயிலாக, மொழியில், நிலவியல், சமூகவியல், அரசியல், பொருளாதார இயல், பண்பாட்டியல், கல்வி சமய உண்மைகள் முதலிய பல்வேறு உண்மைகள் வகிக்கும் செல்வாக்கைத் தீர்மானிக்க வேண்டும். மேலும், உண்மைகள் செயல்படும் குறிப்பிட்ட வழிகளும், தன்மைகளும் உறுதி செய்யப்பட வேண்டும்.

எழுத்தறிவினை விரிவாக்கும் முயற்சிகளில், பல்வேறு நாடுகள் மேற்கொண்ட வழிகளும், அண்மைக் காலத்தில் எழுத்தறிவில் குறிப்பிடத்தக்க முன்னேற்றமடைந்துள்ள துருக்கி நாடு, குறைந்த பட்சம் 992 எழுத்தறிவு பெற்றுள்ள பெல்சியம் நாடுபோன்ற நாடுகளைப்பற்றி, விரிவான ஆராய்ச்சிகள் நடைபெற வேண்டும்.

பயன்படும் எழுத்தறிவுக்குத் தேவையான, படிப்புத்தகுதி நிலை, எழுதும் தகுதிநிலை, ஆகியவற்றை தீர்மானம் செய்வதற்கும், பல பண்பாட்டுப் பகுதிகளுக்குப் பயன்படக்கூடிய தரங்களை உருவாக்கவும், பல்வேறு பண்பாட்டுப் பகுதிகளிலும் நிலவும் மேற்கூறிய தரங்களைப்பற்றி நடத்தப்படும் ஆராய்ச்சிகள்.

மேற்கூறிய எடுத்துக்காட்டுகள், கவனமாக ஆராயப்பட வேண்டிய பல பிரச்சனைகளின் மாதிரிகளே ஆகும். பொருத்தமான ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்திற்குள் இப்பிரச்சனைகளுக்குத் தீர்வு காணுவதற்கு உள்ளூர்க்குழு பிரதேசக் குழு, தேசியக்குழு, பலநாட்டுக்குழு, ஆகியவற்றின் ஒத்துழைப்பு மிகவும் தேவை. பிரச்சனைகள் மிகப் பலவாகவும், சிக்கல் நிறைந்தவையாகவும் இருப்பதால், ஆராயவேண்டிய பிரச்சனைகளைப் பற்றிய நுட்பமான பகுப்பினைத் தயாரிக்கவும், ஒவ்வொரு பிரச்சனையையும் தீர்ப்பதற்கான பய

னுள்ள வழிகளை எடுத்துக் கூறவும், எழுத்தறிவு நிபுணர்களின் குழு ஒன்று அமைக்கப்பட வேண்டும்.

மொழிப் பிரச்சனை

பிரச்சனைகள்ன் இரண்டாவது பிரிவு, பல்வேறு மொழிகளின் வடிவங்களோடும், அமைப்புக்களோடும், தொடர்பு கொண்டதாகும். இப்பகுதியில் நடத்தப்பட வேண்டிய ஆராய்ச்சியின் அவசியம் அதிகமாக இருப்பதால், குறிப்பிட்ட பிரச்சனைகளைத் தீவிரமாக ஆராய்வதற்கு, அநேக நாடுகளில் தேசியக் குழுக்கள் நிறுவப்பட்டுள்ளன. தீர்க்கப்பட வேண்டிய தகுதியுள்ள பிரச்சனைகளில் சில கீழே தரப்படுகின்றன.

பொருத்தமான எழுத்து முறைகளை உருவாக்குதல். எழுத்து மொழி இல்லாத பகுதிகளில் தோன்றும் பிரச்சனைகளில் இதுவே முதல் பிரச்சனையாகும். ஒரு சிறந்த ஒத்துக்கொள்ளக்கூடிய எழுத்து முறையை உறுதியாக உண்டாக்க, அம்மொழியின் மொழியியல் சிறப்பியல்புகளும், பொருத்தமான சமுதாய அரசியல், பண்பாட்டு, சமய, உண்மைகளுமான இவை இரண்டும் விரிவாக ஆராயப்பட வேண்டும். கொரிய மொழி ஆராய்ச்சிக் கழகத்தைப் போன்ற தேசியக் குழுக்களின் கண்டு பிடிப்புக்களும், பைக் என்பவர் போன்ற மொழிநூல் நிபுணர்களின் கண்டு பிடிப்பும் எழுத்து முறைகளை உருவாக்குவதில் மேலும் முயற்சிகள் செய்ய ஏற்ற பின்னணியை நல்கி வழிப்படுத்தக் கூடியவையாகும்.

ஒரு பொதுமொழியை உருவாக்கல். சில நாடுகள், வெவ்வேறு கிளை மொழிகளைப் பேசுகின்ற இனங்களைக் கொண்டுள்ளன. பல காரணங்களுக்காக, அந்நாடுகளில் ஒரு பொது மொழி தேவைப்படுகிறது. தேசீய மொழி நிலையம் ஒன்றை நிறுவியுள்ள பிலிப்பைன்ஸ் தீவுகள் இத்தகைய நாடுகட்கு உதாரணமாகக் கூறலாம். அத்தீவுகளில் பேசப்படும் மொழிகளில் பெரும்பான்மை மக்களால் கையாளப்படும் 'தகலாகி' மொழியை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஒரு பொது மொழியை உருவாக்கும் பொறுப்பு அந்த நிலையத்திடம் ஒப்படைக்கப்பட்டுள்ளது.

எழுத்து மொழியை எளிமையாக்குதல் அல்லது மாற்றுதல். சில மொழிகளை எழுதப்படிக்க கற்றுக்கொள்ளுவதில் அடங்கியுள்ள வேலை மிகப் பெரிதாக இருப்பதால், எழுத்தறிவை நோக்கிச் செல்வதில் உண்டாகும் முன்னேற்றம் பெரிதும் தடைப்பட்டு விடுகிறது. சீனமொழியைப் பொறுத்தவரை இது முற்றிலும் பொருந்தும். இதன் விளைவாகச் சீனுவின் எழுத்து மொழியை ஆராய்வதற்கு ஒரு குழு அமைக்கப்பட்டுள்ளது; இது முதலில் இப்போது பயன்படுத்தப்படும் சீன வரிவடிவங்களை எளிமையாக்கவும், இரண்டாவதாக, பொதுமொழியை எழுதுவதற்காக ஓர் ஒலியியல் எழுத்து முறையை உருவாக்கவும் முயன்று வருகிறது. இதையன்றி சிறிது வேருன பிரச்சனை ஒன்று, அதாவது, அரேபிய மொழியை நவீனப்படுத்துதல் என்பது அரேபிய மொழிக்காக, எகிப்து கல்விக் கழகத்தால் ஆராயப்பட்டு வருகின்றது.

மொழிகளை மொழியியல்படி பிரிப்பாராய்ச்சி செய்தல். எழுத்தறிவு வாசகங்களைப் பயனுள்ள முறையில் தயாரிப்பதற்கு முன்னுல், ஒரு மொழியின் மொழியியல் சிறப்பியல்புகள் அறியப்பட்டு விவரிக்கப்படல் வேண்டும். பல்வேறு நாடுகளில் இத்தகைய ஆராய்ச்சியில் தனிநபர்களும், குழுக்களும் இக்காலத்தில் ஈடுபட்டுள்ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, ஒக்லஹாமா பல்கலைக் கழகத்தைச் சேர்ந்த கோடை மொழிப்பள்ளியைச் சேர்ந்த ஆசிரியர்கள், இலத்

தின் அமெரிக்காவில் வழங்கும் பல்வேறு கிளைமொழிகளில் எழுத்தறிவு வாசகங்களைத் தயாரிப்பதற்குமுன் மொழியியல் ஆராய்ச்சி நடத்தி வருகின்றனர்.

எழுதக் கற்றுக் கொள்வதில் முன்னேற்றத்திற்கு வசதி செய்யும் பொருட்டுப் பல்வேறு மொழிகளிலும், எழுதுவதில் எளிய வகைகளை உருவாக்கல். நாடுகளில் வழக்கமாகக் கையாளப்படும் கையெழுத்து வகைகள் சிக்கல் நிறைந்தவையாகவும், கற்பிப்பதற்குக் கடினமாகவும் உள்ளன என்பது 11-ஆம் பகுதியில் குறிப்பிடப்பட்டது. அவற்றுள் சில நாடுகள், சிறப்பாக உரோமன் எழுத்துக்களைப் பயன்படுத்தும் நாடுகள் சிறுவர்க்கும் முதியோர்க்கும் எழுதக் கற்பிக்க தனித்தனி எழுத்தாக எழுதும் கையெழுத்து வகை ஒன்றைத் தழுவிக் கொண்டுள்ளன. மற்ற நாடுகளில் பயன்படுத்தற்குரிய மிகச் சிறந்த கையெழுத்து வகைகள் விரிவாக ஆராயப்பட வேண்டியவையாகும்.

இப்பிரச்சனைப் பட்டியலை மிகுதியாக நீட்டிக்கொண்டு போகலாம். பெரும்பாலும் மொழிப் பிரச்சனைகள் எல்லா உள்ளூர்க் குழுவினரால் தீர்வுகாண இயலாதவாறு அளவுக்கு மீறிய சிக்கல்கள் உள்ளனவாகவும், இயல்பில் நுட்பமானவையாகவும் உள்ளன. ஆகவே, அப்பிரச்சனைகள், மொழியியல் நிபுணர்களைக்கொண்டு விளங்கும் தேசியக் குழுக்களால்தான் ஆராயப்பட வேண்டும். குறிப்பிட்ட ஒரு நாட்டில் அத்தகைய தேசியக் குழுக்கள் இல்லையானால், அப்படிப்பட்ட ஒரு குழுவை அமைத்துக் கொள்ள உள்ளூர்க் குழுக்கள் இயன்றவரை எல்லா முயற்சிகளையும் மேற்கொள்ள வேண்டும். உள்ளூர்க் குழுக்களின் முயற்சிகள் வெற்றி பெறவில்லையானால்,ஒரு மொழியியல் நிபுணர் அல்லது வேறு மொழி வல்லுநருடைய அறிவுரையை நாடவேண்டும்.

படிப்பதிலும் எழுதுவதிலும் உள்ள அடிப்படைப் பிரச்சனைகள்

படிப்பதிலும், எழுதுவதிலும், உள்ள அடிப்படைச் செயல் வரிசைகளைப் பற்றியும், அவற்றின் வளர்ச்சியில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகளைப் பற்றியும், ஆராய்ச்சி முடிவுகள் இந்த அறிக்கை முழுவதும் மிகவும் பயன்படுத்திக் கொள்ளப்பட்டுள்ளன. துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, இதுவரை செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் எல்லாம், பெரும்பாலும், சிறுவர்களை வைத்துக் கொண்டு செய்யப்பட்டனவாகும். மேலும், சில நாடுகளிலேயே அவை மேற்கொள்ளப் பட்டுள்ளன. மேற்கூறிய ஆராய்ச்சி முடிவுகள், முதியோர்க்கும் உலகின் எல்லாப் பகுதிகட்கும் பொருந்தக் கூடியவை என்பதற்கு அசைக்க முடியாத சான்று இருந்தபோதிலும், அதை உறுதிபடுத்தக் கூடிய கூடுதலான சான்றுகள் விரும்பத்தக்கவை. இதைப்போலவே, படித்தலிலும் எழுதுவதிலும் அடங்கியுள்ள, உடலியல், உளஇயல் செயல் வரிசைகளைத் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்வதும் இன்றியமையாததாகும். இதன் பொருட்டுக் கீழ்க்காணும் ஆராய்ச்சி வகைகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்.

கண்ணசைவு ஆராய்ச்சிகளின் வாயிலாக வெளியானவையான படிப்பதில் உள்ள, அடிப்படைச் செயல்வரிசைகள். வெவ்வேறான 14 மொழிகளில் படித்தலைப் பற்றிச் செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து கிடைத்த சான்றுகள் எல்லாம் முதிர்ந்த வாசிக்கும் நபர்கள் படிப்பதில் ஒரே வகைப்பட்ட பொதுவான முறையையே பின்பற்றுகின்றனர் என்பதைக் காட்டுகின்றன. இக் கண்டுபிடிப்புக்கள் மற்ற மொழிகளில் படிப்பதற்கும் பொருந்துமா என்பதை நிர்ணயிக்க மற்ற மொழிகளில் வாசிப்பதிலும் இதேபோன்ற ஆராய்ச்சிகள் நடத்தப்பட வேண்டும்.

படிக்கும் முதியோரிடமிருந்து எதிர்பார்க்கப் படுவனவற்றின் தன்மை படிப்பதில் முதியோரிடமிருந்து சிறப்பாக எதிர்பார்க்கப் படுவனவற்றை நிறைவேற்றுவதில் அடங்கியுள்ள வழிமுறைகள் அல்லது செயல் வரிசைகளை பற்றி 4-ஆம் பகுதியில் ஒரு பகுப்பு செய்யப்பட்டது. பயன்படும் எழுத்தறிவு பெற்ற முதியோர், படிப்பதற்காக உண்டாகும் பல்வேறு சந்தர்ப்பங்களையும் நோக்கங்களையும், படிப்பைத் தொடர்ந்து நிகழும் எண்ணப் போக்குகள் திறமைகள் ஆகியவற்றின் இயல்பை நிச்சயப் படுத்துதற்கும், பல வட்டாரங்களிலும், பண்பாட்டுப் பகுதிகளிலும், மேற்குறித்தவை போன்ற ஆய்வுகள் தேவைப் படுகின்றன.

முதியோர் வாசிப்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் செல்வாக்கு வகிக்கும் உண்மைகள். ஒருசில நாடுகளில் செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் 4ஆம் பகுதியிலும், 6ஆம் பகுதியிலும் சுருக்கித் தரப்பட்டன. பயன்படும் எழுத்தறிவை நோக்கிய முன்னேற்றத்தை வளர்ப்பதையும், தடுப்பவையுமான, தனிப்பட்டவர் நிலைகள், சமூகநிலைகள், சூழ்நிலைகள், முதலிய பல்வேறு உண்மைகளையும் நிலைமைகளையும் இன்னும் முழுமையாக உறுதி செய்ய வேறு நாடுகளில் விரிவான ஆய்வுகள் தேவைப்படுகின்றன.

எளிதாகவும், விரைவாகவும், எழுதப் படிக்கக் கற்றுக் கொள்ளுதற்கு இன்றியமையாத் தேவைகள். சில முதியோர்கள் எழுத்தறிவு வகுப்பில் சேரும்போதே, எழுதப் படிக்கக் கற்றுக்கொள்ள மற்றவர்களைக் காட்டிலும் சற்று நல்ல முறையில் தயாராக உள்ளனர் என்பது யாவரும் அறிந்த தொன்றே. எனவே, தனிநபர் ஆயத்தத்தை நிர்ணயிக்கப் பயன்படும் பல்வேறு உண்மைகளையும், முறைகளையும் பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் தேவையாக உள்ளன.

சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் திறமைக்கும், பொருளையுணர்ந்து கொள்ளும் திறமைக்கும் உள்ள சம்பந்தம். முதியோர்கள் ஒரு பகுதியிலுள்ள சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளும் நிலையை யடைந்த உடனேயே அவர்கள் அப்பகுதியின் பொருளையும் புரிந்து கொள்ளுகின்றனர் என்று பெரும்பாலும் கருதப்படுகிறது. இது எந்த அளவிற்கு உண்மையென்பதையும். பொருள் தெளிவாகப் புரிவதற்கு மேலும் தேவைப்படுகிற திறமை யாது என்பதையும், முடிவு செய்ய ஆராய்ச்சிகள் பெரிதும் தேவைப்படுகின்றன.

இத்தகைய பிரச்சனைகளுள் சிலவற்றின் தன்மை காரணமாகவே, ஆராய்ச்சிக் குழுக்கள், பல்கலைக் கழகங்களிலுள்ள உளவியல், கல்வித்துறைகள் ஆகியவைகளின் ஒத்துழைப்பு மிகவும் நாடப்பட வேண்டியிருக்கிறது.

எழுத்தறிவு வாசகங்களைத் தயாரித்தல்

இவ்வறிக்கை முழுவதிலும், இன்னும் மிகுதியான சிறந்த எழுத்தறிவு வாசகங்களின் அவசியத்தைப் பற்றித் திரும்பத் திரும்ப வலியுறுத்தப்பட்டுள்ளது. அவ்வாசகங்களை உருவாக்கிக் கொடுப்பதற்கு ஆன முயற்சிகளில் உள்ளூர்க் குழுக்களும், வட்டாரக் குழுக்களும், கீழ்க்காணுவது போன்ற பிரச்சனைகளை ஆராயவேண்டும்:

முதியோர்க்குப் படிக்கக் கற்பிப்பதில் அதிகமாக வலியுறுத்தப்பட வேண்டிய சொற்கள். முதியோர் படிப்பு வாசகங்களில் சில சொற்கள் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப் பட்டுள்ளன என்பதை ஏற்கெனவே செய்யப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் புலப்படுத்தியுள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக, ஆங்கிலத்தில் பல்வேறு வாசகங்களின் மாதிரிகளையும் ஆராய்ந்து கணக்கிட்டதில், அவற்றில்

உள்ள மொத்தச் சொற்களில் 60 சதவீதச் சொற்கள், மிகவும் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் 100 சொற்களாகவே இருந்தன; மிகவும் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் 1000 சொற்கள், நூல்களில் உள்ள எல்லாச் சொற்களிலும் 90% சொற்களாக விளங்குகின்றன. ஒரு மொழியில் மிகவும் அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப்படும் சொற்களில் முதலிலேயே தேர்ச்சி பெறுவதன்மூலம், முதியோர்கள் தாமாகவே படித்துக்கொள்ளும் ஆற்றலில் விரைந்த முன்னேற்றத்தை அடைகின்றனர். சொற்பட்டியல்கள் பல நாடுகளில் ஏற்கெனவே தயாரிக்கப்பட்டு விட்டன. இறுதியான முடிவுகளைச் செய்யும்போது, முதியோர்களின் அன்றாட மொழியில் அடிக்கடி பயின்று வரக்கூடிய சொற்களையும், அவர்கட்குரிய தற்காலப் படிப்பு வாசகங்களில் மிகுதியாக அடிக்கடிப் பயன்படுத்தப் படுகின்ற சொற்களையும் முக்கியமாக வற்புறுத்தவேண்டும்.

சொல் மூலக்கூறுபாடுகள், எழுத்துக்களின் ஒலிகளிலும் அசை அழுத்தத்திலும் குரல் வகையிலும் உள்ள மாற்றங்களைக் குறிக்கும் அடையாளங்கள், ஆகியவை எவ்வளவு அடிக்கடி பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்பதை ஒப்பிட்டு நோக்கல். ஆரம்பத்திலேயே, கற்றுக்கொள்ள வேண்டிய சொற்களின் விரிவான சிறப்பியல்புகள் எளிய பாட நூல்களில் அடிக்கடித் தோன்றும் வார்த்தைகளி லுள்ளவையே என்ற உண்மை 8ஆம் பகுதியில் குறிப்பிடப்பட்டது. தொடக்கச் சுவடிப் பருவத்தில் வலியுறுத்தப்பட வேண்டிய சொற்களைக் கண்டுபிடிக்க தொடக்கச் சுவடியில் வரும் 300 சொற்களில் ஒரு பிரிப்பாராய்ச்சி செய்ய வேண்டும். அதுபோலவே, ஒரு எழுத்தறிவு வாசக வரிசையில் பிற்பட்ட வாசகங்கள் தயாரிக்கப்படும்போதும், அவற்றில் சேர்க்கப்படும் புதிய சொற்களில் ஒரு பிரிப்பாராய்ச்சியைச் செய்யவேண்டும். மூல நூலின் 272ஆம் பக்கம் காண்க.

ஒரு வட்டாரத்தையோ, பிரதேசத்தையோ சேர்ந்த முதியோர்களுக்கு மிகவும் ஆர்வமூட்டுகின்ற பொருள்கள் அல்லது செயல்கள் அல்லது தலைப்புக்கள். எழுத்தறிவு வகுப்புக்களில் பயன்படுத்தப்படும் வாசகங்கள் முதியோர்களுக்கு மிகுந்த ஆர்வத்தையும் முயற்சியையும் தூண்டவேண்டுமானால், அவ்வாசகங்கள் முதியோர்க்கு உண்மையான ஆர்வத்தை ஊட்டக் கூடியவற்றோடு தொடர்பு கொண்டிருக்க வேண்டும். முற்றிலும் உள்ளூர் உபயோகத்திற்கென்று மட்டுமே தொடக்க வாசகங்கள் தயார் செய்யப்படும்போது, அந்த வட்டாரத்தில் உள்ள முதியோர்களின் ஆர்வங்களைப் பற்றி மட்டும் ஆராய்ந்தால் போதும். ஆனால் தொடக்கச் சுவடிகளும், வேறு வாசகங்களும் இன்னும் பரந்த நிலப்பகுதியில் பயன்படுத்தப்பட வேண்டுமானால், அப் பரந்த பகுதிக்குப் பிரதிநிதியாக விளங்கும் பல வட்டாரங்களில் ஆராய்ச்சிகள் செய்யப்பட்டு அவ்வாசகங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ள இருக்கும் பிரதேசம் முழுவதிலும் உள்ள முதியோர்களின் பொது ஆர்வங்களுக்கேற்ற பொருள்களைத் தேர்ந்தெடுத்து, அவ்வாசகங்களில் அமைக்க வேண்டும்.

சொற்களைப் பார்த்த உடனே புரிந்துகொள்ளுதலை உறுதிப்படுத்த எழுத்தறிவு வாசகங்களில் சொற்கள் எத்துணை முறை திரும்பத் திரும்பக் கையாளப்பட வேண்டும் என்பது. ஒரு சொல் ஒரு வாசகத்தில் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டவுடன், அது குறைந்த பட்சம் 50 முறையேனும் திருப்பித் திருப்பிப் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும் என்று ஏற்கெனவே சிபாரிசு செய்யப்பட்டது. குழந்தைகளிடையே நடத்தப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள், சொற்களில் தேர்ச்சியை உறுதி செய்வதற்கு குழந்தைகளின் கற்றுக்கொள்ளும் திறமை முதலிய உண்மைகளைப் பொறுத்து, ஒவ்வொரு சொல்லும் 20 முதல் 50 முறை வரை

திரும்பத் திரும்பக் கையாளப்பட வேண்டும் என்பதைப் புலப்படுத்தியுள்ளன. அத்தகைய ஆராய்ச்சிகள், எழுத்தறிவு வாசகங்களைத் தயாரிப்பதில் வழி காட்டியாக முதியோர் நிலையில் தேவைப்படுகின்றன.

முதியோர் எழுத்தறிவு வாசகங்களில் மிகவும் பயனுள்ளவையாக விளங்கும் படவகைகள். இந்தப் பிரச்சனை முதியோரது நிலையில் ஓரளவுக்கே புறநோக்காக ஆராயப்பட்டுள்ளது. வாசகங்களில் பயன்படுத்தப்படும் படங்கள் எல்லாம் படிக்க வேண்டிய பகுதிகளுக்கேற்ற புறநிலைச் சூழ்நிலையை அளிக்கும் தகுதி வாய்ந்தவையாகவும், சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்ளல், பொருளைத் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ளல், ஆகியவற்றை வளர்ப் பதற்கு ஏற்பனவாகவும் இருக்க வேண்டும் என்று ஏற்கெனவே யோசனை கூறப்பட்டுள்ளது. இது சம்பந்தமாக, வண்ணப்படங்களைப் பயன்படுத்துவ தால் பெறப்படும் பயன்களைப் பற்றி மிக விரிந்த கருத்து வேறுபாடுகள் நிலவு கின்றன. வண்ணப்படங்களையும், கறுப்பு வெள்ளைப் படங்களையும், இவை ஒவ்வொன்றும் முதியோர் கவனத்தை எப்படிக் கவர்கின்றன என்பதையும் படிக்கக் கற்பதில் உண்டாகும் முன்னேற்றத்தில் அவை எவ்வளவு செல்வாக்கு வகிக்கின்றன என்பதையும் பற்றிய ஒப்பீட்டாராய்ச்சிகள் அவசியமாக மேற் கொள்ளப்பட வேண்டும்.

மேலே குறிப்பிட்ட ஐந்து பிரச்சனைகளும் முதியோர்க்காக எழுத்தறிவு வாசகங்களைத் தயாரிப்பதில் ஏற்படும் எண்ணற்ற இடர்ப்பாடுகளுக்கு உதா ரணங்களே ஆகும். துர்அதிர்ஷ்டவசமாக, ஒருசில தனிப்பட்டவர்களும், குழுக்களுமே அப்பிரச்சனைகளைப் பற்றிய விரிவான ஆராய்ச்சிகளை மேற் கொண்டுள்ளன. அத்தகைய ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொள்வதற்குப் பல நாடு களிலும் தேசியக் குழுக்கள் நிறுவப்பட வேண்டும் என்று இங்கு யோசனை கூறப்படுகிறது. இதற்கு நூலாசிரியர்கள், நூல் வெளியீட்டாளர்கள், ஆராய்ச்சிக் குழுவினர், ஆகியோருடைய ஒத்துழைப்பையும் நாடவேண்டும். இப்பிரச்சனையைத் தாக்கும் முதற்படியாகச் சம்பந்தப்பட்ட தனிநபர்களும், குழுக்களும் ஆராய வேண்டிய பல்வேறு பிரச்சனைகளையும், அவற்றை ஆராய் வதற்கான சாத்தியமான முறைகளையும் பற்றி முடிவு செய்வதற்காகவும் அவ் விஷயத்தில் செயல்படச் சிறப்புத் தகுதிவாய்ந்த தனிநபர்களையும், குழுக்களை யும் சிபாரிசு செய்யவும் ஒன்று கூடவேண்டும்.

கற்பிக்கும் முறைகள்

முதியோர்கட்கு எழுதப்படிக்கக் கற்பிக்கும் முறைகளில் மேற்கொள்ள வேண்டிய ஆராய்ச்சியும் உடனடியாகத் தேவைப்படுவதே.

முதியோர்களிடையே படிக்கத் தொடங்குவதைக் கற்பிக்கும் பல்வேறு முறைகளுக்கிடையேயுள்ள ஒப்புத் திறமை. ஆறுவது பகுதியில் தரப்பட்ட சான்றுகள், படிக்கக் கற்பிப்பதில் பிரிநிலை முறைகளும், தொகுநிலை முறை களும், வெவ்வேறு வகை எண்ணப்போக்குகளையும் திறன்களையும் வளர்க் கின்றன என்பதைப் புலப்படுத்தின. படிக்கப்படுவதன் பொருள் அறிவது, சுயமாகவே சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்வது, ஆகிய இரண்டையும் தொடக்கத்திலிருந்தே வற்புறுத்த வேண்டும் என்று ஆராய்ச்சி முடிவுகள் குறிப்பிட்டன. இக்கண்டுபிடிப்புக்களை உறுதிப்படுத்துவதற்கோ, அல்லது வெவ்வேறு முறைகளின் நன்மைகளை நிறுவுவதற்கோ, இன்னும் ஆராய்ச்சிகள் சிறப்பாக முதியோர் நிலையில் தேவைப்படுகின்றன.

பல்வேறு மொழிகளில் தாமாகவே சொற்களை அடையாளம் கண்டு கொள்தற்குரிய முறைகள். சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளுதலில்

அடங்கி உள்ள திறன்கள் மொழிகளுக்கேற்றவாறு அளவில் பெரிதும் வேறுபடு கின்றன என்ற உண்மை 2ஆவது பகுதியில் குறிப்பிடப்பட்டது. இதன் விளை வாகச் சிறப்பாக எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள் அண்மைக் காலத்தில் அறிமுகப் படுத்தப்பட்டுள்ள நாடுகளில், சொற்களை அடையாளம் கண்டுகொள்ளத் துணை செய்வனவற்றைக் கண்டுபிடிக்கவும், மிக விரைவாகவும் பயனுள்ள முறையிலும் அவசியமான திறமையை வளர்க்கக்கூடிய முறைகளைக் கண்டு பிடிக்கவும் ஆராய்ச்சிகள் தேவைப்படுகின்றன.

படிக்கக் கற்பதில் அசாதாரண இடர்ப்பாடுகளை எதிர்ப்படும் முதி யோர்கட்கு உதவி செய்யும் முறைகள். பெரும்பாலான முதியோர்கள் பார்வைக் குறைவு, பின்னணி இன்மை, (முதிராத) மொழிப் பழக்கங்கள், குறிப்பிட்ட அளவுக்குமேல் கற்கமுடியாமை, உணர்ச்சிக் குழப்பங்கள் முதலிய குறைபாடுகள் காரணமாகப் படிப்பதில் இடர்ப்பாடு அடைகின்றனர். இத் தகைய நிலைகளில் உள்ளவர்களைத் தீவிரமாக ஆராய்வதும், இவர்களுக்குக் கற்பிக்கும்போது எழுத்தறிவாசிரியர்களால் பயன்படுத்தத் தக்க சிறப்பான கற்பிப்பு நுணுக்கங்களை வளர்ப்பதும் உடனடியாகத் தேவைப்படுகின்றன.

முதியோர்கட்குப் படிக்கும் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதற்கும், மகிழ்ச்சிக் காகவும், செய்தி அறிவதற்காகவும் ஒழுங்காகப் படிக்கும் பழக்கத்தை நிறுவு வதற்கும் உரிய முறைகள். இத்தகைய ஆர்வங்களையும், பழக்கங்களையும், நிறுவினுலொழிய எழுத்தறிவை வளர்க்கும் முயற்சிகளின் இறுதிப் பயன்கள் மிகவும் குறைவாகவே இருக்கும். மிகுந்த ஆர்வத்தையும் பயனையும் தரவல்ல படிப்பு வாசக வகைகளையும், அத்தகைய வாசக வகைகள் எளிதில் கிடைக்கச் செய்தற்குரிய வழிமுறைகளையும், குழுக்களுள்ளும், குறிப்பிட்ட மக்கள் தொகுதிகளுக்குள்ளும் படிப்பதில் ஆர்வத்தைத் தூண்டி வளர்ப்பதையும், நிர்ணயிப்பதற்கு உள்ளூர்க் குழுக்களும், பிரதேசக் குழுக்களும், கவனமாக ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொள்ள வேண்டும்.

ஆசிரியர்களால் தரப்படும் கையெழுத்து மாதிரிகளிலிருந்து, முதியோர் கள் தெளிவாகவும் புரியும்படியும் எழுதும் கையெழுத்துக்கு விரைவாகவும் பயனுள்ள முறையிலும் மாறுவதற்கு நிச்சயப்படுத்தும் முறைகள். இப் பிரச்சனையைப் பற்றி மிகக் குறைவான ஆய்வுகளே இதுவரை அறிவிக்கப் பட்டுள்ளன. முதியோர்கட்கு எழுதக் கற்பிக்கும் பிரச்சனைகளில் ஆழ்ந்த ஆர்வமுடைய ஆசிரியர்களைத் தாம் பயன்படுத்தும் பல்வேறு முறைகளின் திறனை விரிவாக ஆராயவும், இயலுமாயின் இன்னும் ஆற்றல் வாய்ந்த முறை களை உருவாக்கவும் ஊக்குவிக்க வேண்டும்.

இந்தப் பக்கத்திலும்,இதற்கு முந்திய பக்கங்களிலும் கூறப்பட்ட யோச னைகள், முதியோர் எழுத்தறிவுத் துறையில் தேவைப்படுகின்ற ஆராய்ச்சியின் அளவை அறிவிக்கின்றன. பெரும்பாலும் இப்பிரச்சனைகளுக்கு சிறந்த விடை களைக் காண்பதைப் பொறுத்தே அடையவேண்டிய எல்லையை நோக்கிச் செல்லும் விரைந்த முன்னேற்றம் அமையும்.

முடிவுரை

உலக மக்கள் அனைவர்க்கும் எழுத்தறிவை உண்டாக்குவது மிகப் பெரிய செயலாகும். இக்குறிக்கோளைக் குறிப்பிட்ட காலத்திற்குள் அடைவ தற்கும், அதன் விளைவாக மானிட நலத்தில் முன்னேற்றம் காண்பதற்கும், உலகத்தைப் புரிந்துகொண்டு சமாதானத்திற்குத் துணைசெய்தற்கும், கடந்த காலத்தில் கிடைத்ததைக் காட்டிலும் மிகுதியான ஆள்பலமும், பொருள் பலமும் தேவைப்படுகின்றன. எனவே, தகுதி வாய்ந்த பல தலைவர்களின்

ஒத்துழைப்பு, மிகுதியான பயிற்சியைப் பெற்ற பல களப்பணியாளர்கள், விரிவான செம்மையான எழுத்தறிவுத் திட்டங்கள், திருத்தமான கற்பிப்பு வாசகங்கள், மிகவும் ஆற்றல் வாய்ந்த கற்பிப்பு முறைகள், எளிமையாக படிக்கக்கூடிய துணை நூல்கள், நூலக ஏடுகள், கூடுதலான பொருள் உதவி, முதலியவை இதற்குத் தேவைப் படுகின்றன.

தற்போதுள்ள பொருள்நிலை இவ்வழியில் எல்லாம் விரிவாகப் பயன்பட வேண்டுமானால், அடையவேண்டிய குறிக்கோளைப் பற்றியும், அதை அடைவதற்குரிய வழிகளைப் பற்றியும், உலகின் எல்லாப் பகுதிகளிலும் விளம்பரம் செய்ய வேண்டும். பொதுவாகப் பொதுமக்களும், சிறப்பாக அரசாங்க அதிகாரிகளும், நிலவும் நிலைமைகளையும் தேவைகளையும் தெளிவாகவும் நம்பிக்கையூட்டும் முறையிலும் புரிந்துகொள்ள, இவற்றைப்பற்றி அவர் தம் மனக்கண்களில் ஒரு படத்தைக் காணச் செய்யவேண்டும்; அப்போதுதான் அவர்கள், எழுத்தறிவைப் பரப்பும் தலைவர்கள், கற்பிப்பவர்கள் ஆகியோருடைய ஊக்கமிக்க முயற்சிகளை முழுமனதுடனும், அனுதாபத்துடனும், கவனித்து ஆதரிப்பார்கள். இப்போதுள்ள நிலைமைகளை உணர்ந்து கொள்வதை வளர்ப்பதிலும், ஒத்துழைப்பையும் ஆதரவையும் பெறுவதிலும், எதிர்கால ஆக்க முயற்சிக்கு ஒரு தொடக்கத்தை அளிப்பதிலும், இந்த அறிக்கை துணை செய்யுமானால், அதனுடைய முக்கியக் குறிக்கோளை இவ்வறிக்கை அடைந்துவிட்டதாகக் கருதப்படும்.



